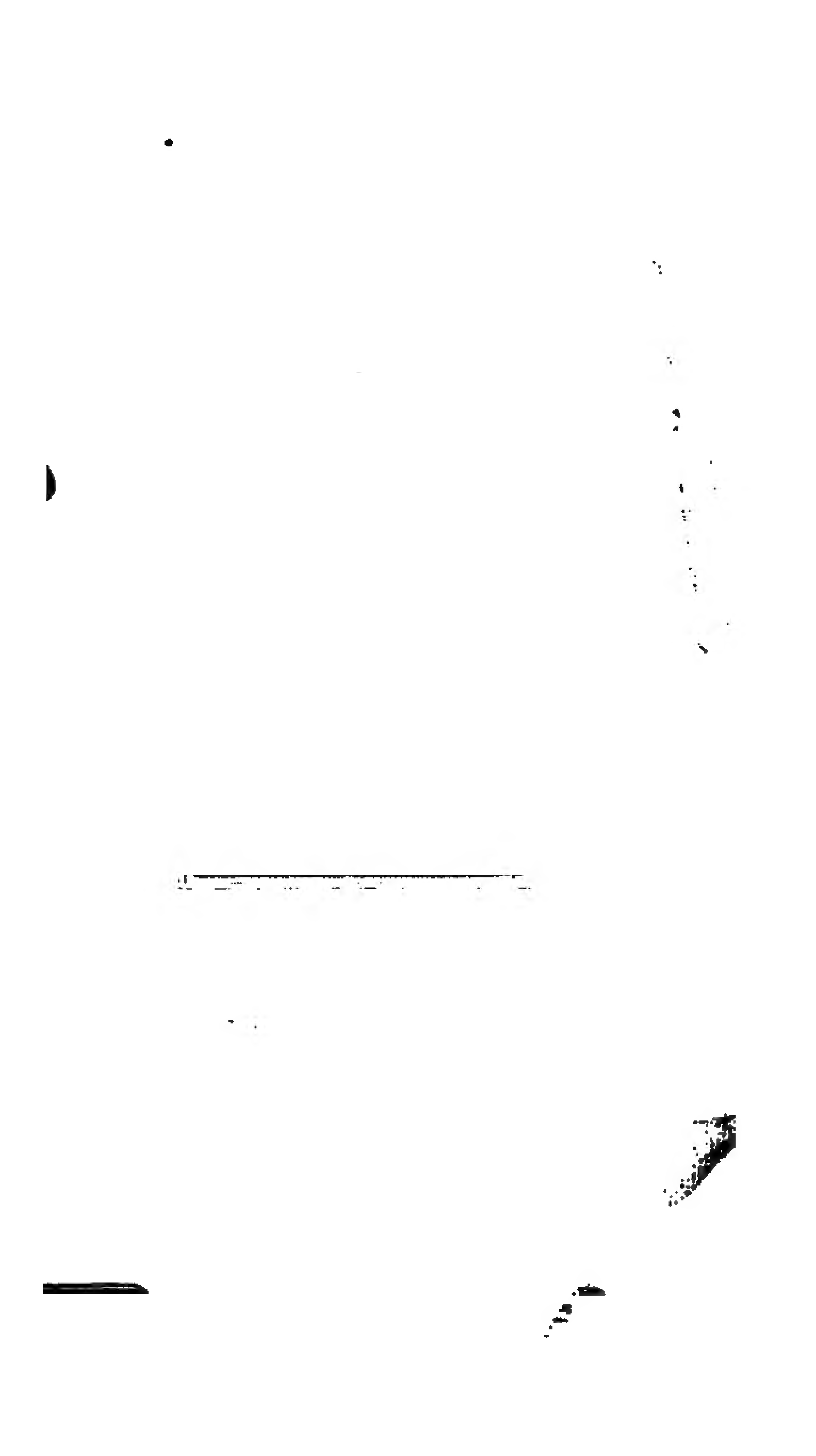
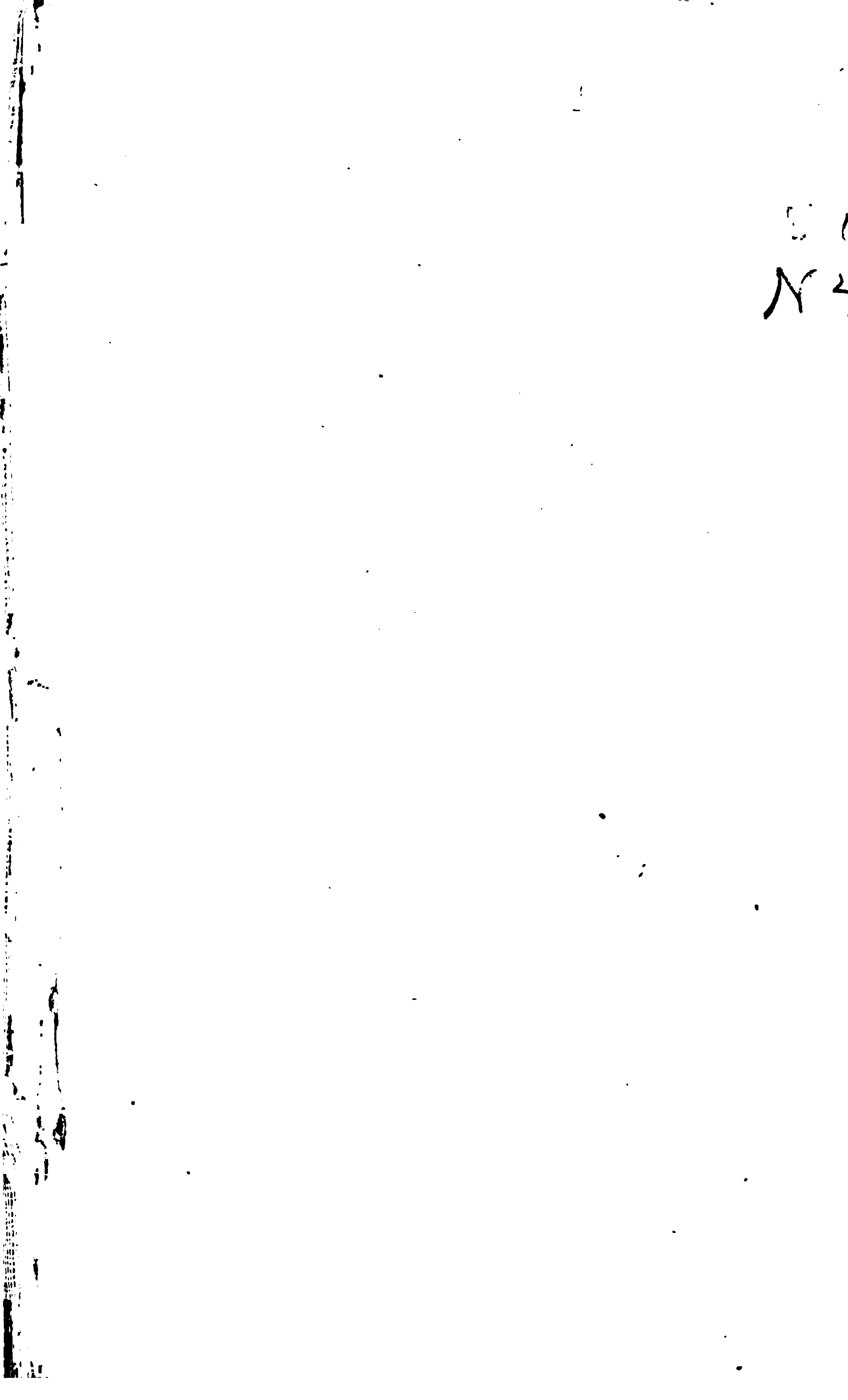




NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK.

GEGENWÄRTIG HERAUSGEGEBEN

VON

ALFRED FLECKEISEN UND HERMANN MASIUS
PROFESSOR IN DRESDEN PROFESSOR IN LEIPZIG.



SECHZIGSTER JAHRGANG.

EINHUNDERTUNDZWEIUNDVIERZIGSTER BAND. 142

1890

LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER.
1890.

JAHRBÜCHER

FÜR

PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK.

ZWEITE ABTEILUNG.

HERAUSGEGEBEN

VON

HERMANN MASIUS.

SECHSUNDDREISZIGSTER JAHRGANG 1890

ODER

DER JAHNSCHEN JAHRBÜCHER FÜR PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK
EINHUNDERTUNDZWEIUNDVIERZIGSTER BAND.

LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

1.
DAS ZWEITE JAHR DES GRIECHISCHEN UNTERRICHTS AN EINEM GYMNASIUM RUSZLANDS.

Nachdem ich im schuljahre 1887/88 die IIIe classe auf grund meines übungsbuches heft I s. 1—68 unterrichtet hatte (eingehenden bericht darüber habe ich in diesen jahrbüchern 1888 heft 10 und 11 erstattet), übernahm ich mit beginn des nächsten schuljahres die IVe classe, um die schüler, welche in der IIIn von mir nach der neuen methode unterrichtet worden waren, selbst weiterzuführen. obgleich seit dem griechischen examentage (18 mai) bis zum wiederbeginn des unterrichts (mitte august) eine sehr lange zeit verflossen war, genügten doch wenige lectionen, um die schüler in der declination und in dem teile der conjugation, den sie in der IIIn classe kennen gelernt hatten, wieder heimisch zu machen; schon am schlusse der 3n lection begann der übergang zu etwas neuem; nach der 22n lection begann das, was man in jeder sprache jetzt möglichst bald zu erreichen strebt — die lectüre zusammenhängender lesestücke. auf die einzelnen stunden verteilten sich grammatische übungen und lectüre in folgender weise.

Erstes halbjahr.

Lect. 1. repetition von LXXVIII und 78 (sätze mit futurformen) und von XLVI (Rhodopis).

Aufgabe: lerne nochmals auswendig XLVI (Rhodopis).

Lect. 2. stück XLVI wurde aufgesagt und aus dem kopfe an die tafel geschrieben, dann die darin vorkommenden verben mit ihren aorist- und futurformen an die tafel und in die kladde geschrieben.

Aufgabe: lerne auswendig s. 97 ἀκούω — στρατεύομαι mit aorist- und futurformen, bereite LXXIX nochmals zum mündlichen übersetzen vor.

Lect. 3. nach überhörung der aufgegebenen verba wurde LXXIX repetiert und dabei die darin vorkommenden verba mit ihren tempusformen besprochen. die letzten minuten aber verwendete ich darauf, die comparation auf -τερος -τατος an die tafel zu schreiben und dabei auf den quantitätsunterschied von δικαιότερος ‿ ‿ und σοφώτερος ‿ ‿ aufmerksam zu machen.

Aufgabe: lerne auswendig s. 98 φονεύω — τάττω mit aorist- und futurformen, lies durch kurzgefaszte grammatik § 38, 1 nebst anm. 1 und 2.

Lect. 4. nach überhörung der aufgegebenen verba wurde stück 79 (futurformen) repetiert, darauf die comparation nochmals besprochen und an der tafel anschaulich gemacht, endlich auch noch LXXXIII 1—6 übersetzt, wo sich die formen ὀξύτερον, τεχνικώτατα, πρεσβύτερος, ἡσυχώτερος, σωφρονέστερος, χαριεστάτη, ἱκανώτατα, πλουσιώτερος finden.

Aufgabe: lerne auswendig s. 99 φεύγω — νομίζω mit aorist- und futurformen, bereite LXXX (futurformen) nochmals zum mündlichen übersetzen vor.

Lect. 5. nach überhörung der aufgegebenen verba wurde stück LXXX (futurformen) repetiert, darauf wieder zur comparation übergegangen, indem LXXXIII 1—6 repetiert und 7—12 übersetzt wurden.

Aufgabe: lerne auswendig s. 100 ὀνειδίζω — καλύπτω mit aorist- und futurformen, übersetze in die kladde das ganze stück 83 (die nächsten zwei tage waren feiertage).

Lect 6. nach überhörung der aufgegebenen verba wurden die kladden genauer als gewöhnlich von mir besichtigt, endlich 83, 1—5 von schülern an die tafel geschrieben.

Aufgabe: lerne s. 101 κλέπτω — ἔρχομαι mit aorist- und futurformen, bereite LXXXI (futurformen) nochmals zum mündlichen übersetzen vor.

Lect. 7. zuerst wurden 83, 6—9 von schülern an die tafel geschrieben, dann von mir die comparation auf ιων an der tafel anschaulich gemacht, hierauf die im stück LXXXIV vorkommenden comparationsformen besprochen, endlich das aufgegebene stück LXXXI (futurformen) repetiert.

Lect. 8 (an demselben tage, vertretungsstunde). sämtliche flexionssilben der conjugation (ω, εις, ει — ομαι, ῃ, εται, — ομην, ου, ετο usw.) wurden an die tafel und in die kladden geschrieben, dann stück 80 (futurformen) mündlich repetiert.

Aufgabe: bereite mit hilfe der grammatik stück LXXXIV (comparationsformen) zum mündlichen übersetzen vor.

Lect. 9. zuerst wurden LXXXIV und 84, 1—3 (comparation) mündlich übersetzt, dann 81 (futurformen) mündlich repetiert.

Aufgabe: übersetze in die kladde 84, 1—3, lerne aus der grammatik die comparation von ἀγαθός — πολύς.

Lect. 10. zuerst wurden 84, 1—3 und 84, 4—8 an die tafel geschrieben, dann LXXXV 1—5 mündlich übersetzt.

Aufgabe: bereite LXXXV 6—8 zum mündlichen übersetzen vor, schreibe in die kladde die s. 69 nr. 1[a] und [b] geforderten 40 formen von παύομαι — φείδομαι.

Lect. 11. zuerst wurden die aufgegebenen 40 formen an die tafel geschrieben, dann LXXXV 6—8 und 85, 1—6 mündlich übersetzt.

Aufgabe: übersetze in die kladde 85, 1—6.

Lect. 12. zuerst wurden 85, 1—6 und 85, 7—9 an die tafel geschrieben, dann LXXXII (das letzte stück mit futurformen) mündlich repetiert.

Aufgabe: schreibe in die kladde die s. 69 nr. 2 geforderten 80 formen von παύομαι — φείδομαι.

Die comparation des adjectivs und zugleich die repetition des futurs waren somit absolviert.

Lect. 13. von den aufgegebenen 80 formen wurde die hälfte an die tafel geschrieben, dann 78 (futurformen) abermals repetiert.

Aufgabe: schreibe in die kladde die s. 68 nr. 4 und 8 geforderten 80 formen von κωλύω — ἄγω.

Lect. 14. von den aufgegebenen 80 formen wurde die hälfte an die tafel geschrieben, dann 79 abermals repetiert.

Aufgabe: schreibe in die kladde die s. 68 unter 1[ab] und 5[b] geforderten 60 formen von ζημιόω — θάπτω.

Lect. 15. die aufgegebenen 60 formen wurden teils vorgelesen, teils von den schülern an die tafel geschrieben, dann von mir die bildung des adverbs an der tafel veranschaulicht, endlich im anschlusz daran LXXXVI und 86, 1—2 mündlich übersetzt.

Aufgabe: übersetze 86, 1—6.

Lect. 16. zuerst wurden 86, 1—6 an die tafel, dann 86, 7—9 und LXXXVII mündlich übersetzt.

Aufgabe: übersetze 86, 7—9 und 87, 1—5; lies durch kurzgefaszte grammatik § 41.

Lect. 17. zuerst wurden 86, 7—9 und 87, 1—5, dann auch noch 87, 6—12 an die tafel geschrieben, darauf LXXXVIII 1—5 mündlich übersetzt.

Aufgabe: repetiere die bildung des futurs, des comparativs und superlativs, des adverbs (vorbereitung zum exercitium).

Das adverb war somit absolviert.

Lect. 18. erstes exercitium: 12 sätze aus den abschnitten von der comparation und vom adverb, nemlich 86, 4—9. 87, 7—9. 84, 6—8, also (wie in der vorigen classe) nur reproduction besprochener sätze. von den 27 schülern der classe lieferten 7 alle 12 sätze, 2 besonders langsame schüler nur 7 bzw. 8, alle übrigen 9—11. die meisten arbeiten konnte ich mit genügend, zwei mit gut, eine mit

Lect. 25. das aufgegebene stück wurde übersetzt, die darin vorkommenden verba mit aorist und futur an die tafel geschrieben, dann das ganze stück griechisch dictiert.

Aufgabe: übungsbuch 90, 6—8 schriftlich, XCI mündlich.

Lect. 26. zuerst wurden 90, 6—8 an die tafel geschrieben, dann XCI 1 und 2 übersetzt und von den darin vorkommenden verba liquida aoriste und futura gebildet.

Aufgabe: lerne auswendig XCI 2 (3 zeilen), lies durch kurzgefaszte grammatik § 54, 1—3.

Lect. 27. zuerst wurde XCI 2 überhört und aus dem kopfe an die tafel geschrieben, dann XCI 3—7 und XCII 1—3 übersetzt, dabei die tempusbildung der verba liquida besprochen und auf den unterschied der vocale in ἔφαινον, ἔφηνα, ἐφάνην — φαίνω, φήνω — αἴρω, ἄρω — στέλλω, στείλω, στελῶ, ἐστάλην, στόλος aufmerksam gemacht.

Aufgabe: lesebuch s. 9—10 σχολαστικῷ — ἀδελφός σου 20 zeilen, wovon die hälfte schon im übungsbuche vorgekommen war.

Lect. 28. zuerst wurden die aufgegebenen 20 zeilen übersetzt, dann im anschlusz an darin vorkommende contrahierte verbalformen die ausgänge der verba contracta (ῶ, ᾷς, ᾷ — ῶ, εῖς, εῖ — ῶ, οῖς, οῖ) an der tafel repetiert.

Aufgabe: lesebuch s. 11 σχολαστικὸς εἰς λάκκον — ἔτρεφεν 12 zeilen.

Lect. 29. zuerst wurden die aufgegebenen 11 zeilen übersetzt, dann lesebuch s. 11 σχολαστ. νοσῶν bis herunter, s. 12 die ersten vier anekdoten, s. 13 Ζεῦξις, im ganzen 30 zeilen extemporiert, dabei schwerfällige schüler angeleitet, die betreffenden verba im lexikon aufzufinden.

Aufgabe (über den sonntag): lerne auswendig lesebuch s. 8 'vater und töchter' 7—11 zeilen.

Lect. 30. sämtliche schüler hatten das ganze stück 'vater und töchter' 11 zeilen gelernt; es wurde aufgesagt und aus dem kopfe an die tafel geschrieben. dann wendete ich mich wieder zur besprechung der verba liquida und liesz übungsbuch 92, 1—8 an die tafel und in die kladde übersetzen.

Aufgabe: übungsbuch 92, 9—11 und 94, 1—3 schriftlich (als vorbereitung zum exercitium).

Lect. 31. zweites exercitium: sätze über die verba liquida, nemlich 92, 7—11. 90, 5—7, auszerdem repetition früherer abschnitte, nemlich 85, 1—4 und 87, 1—2, im ganzen 14 sätze. fragen nach vergessenen vocabeln beantwortete ich mit angabe des abschnittes, unter welchem sie im übungsbuche zu finden wären (z. b. anzünden? — suche es unter den p stämmen). von den 26 anwesenden schülern waren 5 so bald fertig, dasz ich 73, 7—11 (ein im vorigen jahre durchgenommenes stück) zur aufgabe hinzufügen konnte. der langsamste schüler lieferte nur 7, die meisten 12—14,

Aufgabe: lesebuch s. 18 (Diogenes) Πλάτωνος — ἐπλάσθησαν 13 zeilen.

Lect. 40. die aufgegebenen 13 zeilen wurden übersetzt und die darin vorkommenden verbalformen besprochen.

Aufgabe: übungsbuch 95, 11 und 96, 1—4 (als vorbereitung auf das exercitium).

Lect. 41. drittes exercitium: lauter sätze über die verba liquida, nemlich 96, 4. 95, 7—11. 94, 5—13 und 92, 1 ff. von den 26 anwesenden schülern lieferten 4 nicht weniger als 21 sätze, der langsamste nur 9. mit 5 censierte ich eine, mit 4 zehn, mit 3 zwölf, mit 2 (ungenügend) drei arbeiten.

Aufgabe: schreibe in die kladde die übungsbuch s. 81 A 2^{c} und 2^{d} geforderten 72 formen von ἀγγέλλω — ἀξιόω.

Lect. 42. die aufgegebenen formen wurden an die tafel geschrieben, dann XCV 8—10 und XCVI 1—8 mündlich übersetzt.

Aufgabe: übungsbuch 96, 5—11 schriftlich.

Lect. 43. die sätze 96, 1—11 und 95, 11 (in lect. 40 aufgegeben) wurden an die tafel geschrieben.

Aufgabe: lerne auswendig aus der grammatik die coordinalia und ordinalia von 1—100.

Die verba liquida waren somit absolviert.

Lect. 44. das dritte exercitium wurde diesmal nicht wort für wort an die tafel geschrieben; ich begnügte mich bei rückgabe der einzelnen hefte nach den betreffenden schwereren fehlern zu fragen. dann wurden die aufgegebenen zahlwörter besprochen.

Aufgabe: bereite XCVII (zahlwörter) zum mündlichen übersetzen vor.[2]

Lect. 45. stück XCVII[3] wurde übersetzt und besprochen, dann 97, 1—2 an die tafel geschrieben.

Aufgabe: schreibe in die kladde die übungsbuch s. 81 A 3^{a} und 3^{c} geforderten 72 formen von ἀγγέλλω — ἀξιόω, lerne aus der grammatik die zahlwörter 100—1000.

Lect. 45. zuerst wurden die aufgegebenen verbalformen, dann 97, 3—9 an die tafel geschrieben.

Aufgabe: schreibe die übungsbuch s. 81 A 4^{a} und 5^{b} geforderten 72 formen von ἀγγέλλω — ἀξιόω.

Lect. 47. zuerst wurden die aufgegebenen verbalformen an die tafel geschrieben, dann XCVIII und XCIX 1—3 mündlich übersetzt.

---

[2] die letzten tage der woche, auf welche ich die zusammenhängende lectüre gelegt hatte, wurden diesmal freigegeben, weil der kaiser und seine ganze familie naeh Moskau gekommen waren, um in der ehrwürdigen hauptkathedrale des Kreml gott für wunderbare errettung aus augenscheinlicher todesgefahr zu danken.

[3] den stücken XCVII—CXLIV (zweites heft des übungsbuches) habe ich alphabetische wörterverzeichnisse beigegeben; ein recensent nennt sie unvollständig, und er hat recht, aber er hat meine absicht ganz verkannt: wörter, die dem schüler nun bekannt sein müssen, wollte ich nicht anführen.

Aufgabe: lesebuch s. 26 Alkestis, s. 27 Salmoneus, 17 zeilen.

Lect. 56. zuerst wurden die aufgegebenen 17 zeilen übersetzt, dann s. 27 Niobe, 10 zeilen, extemporiert.

Aufgabe: schreibe die übungsbuch II s. 9 A 1 und 2 geforderten 72 formen von οἰκοδομέω — παραγγέλλω.

Lect. 57. die aufgegebenen formen wurden vorgelesen, dann C 6—8 mündlich übersetzt, endlich 100, 1—5 an die tafel geschrieben.

Aufgabe: übungsbuch 101, 1—4 schriftlich.

Lect. 58. zuerst wurden 100, 6—8, dann die aufgegebenen sätze 101, 1—4 an die tafel geschrieben, endlich von den übungsbuch s. 9 A verzeichneten verben οἰκοδομέω — παραγγέλλω das partic. perf. pass. gebildet.

Aufgabe: übungsbuch 101, 5—8 schriftlich.

Lect. 59. zuerst wurden 101, 5—8 an die tafel geschrieben, dann CI 1—4 mündlich übersetzt, endlich von οἰκοδομέω — παραγγέλλω (s. 9 A) die 3e sing. plusq. pass. gebildet.

Aufgabe: übungsbuch CI 5—6 und CII 1—2 mündlich.

Lect. 60. zuerst wurden die aufgegebenen sätze des übungsbuches übersetzt, dann aus dem lesebuche s. 30—31 Ἀλέξανδρος ἐλαφρὸς — μεγαλοπραγμοσύνην, 15 zeilen, extemporiert.

Aufgabe: lesebuch s. 31 θυμιῶντι — ἀποβάλω, 11 zeilen.

Lect. 61. zuerst wurden die aufgegebenen 11 zeilen übersetzt, dann die bildung des activen perfects erklärt und schlieszlich 7 zeilen aus dem lesebuch s. 30 ἐγεννήθη — ἔσεσθαι (mit den formen ᾑρηκότι und νενικηκέναι) extemporiert.

Aufgabe: schreibe von οἰκοδομέω — παραγγέλλω (s. 9 A des übungsbuches) die 3e sing. perf. pass. und die 2e sing. imp. aor. act., zusammen 72 formen.

Lect. 62. viertes exercitium: ein formenextemporale, und zwar 1) inf. aor. act., 2) inf. aor. pass., 3) inf. perf. pass., 4) part. fut. act. — von den 24 verben οἰκοδομέω, γράφω, ἐπιτάσσω, παρασκευάζω, στεφανόω, κρύπτω, ἐξοπλίζω, διασπείρω, τιμάω, λείπω, τειχίζω, τρέπω, τρέφω, στρέφω, τέμνω, τείνω, πληρόω, ἅπτω, πείθω, κρίνω, πορθέω, παραγγέλλω, χρυσόω, πλάττω. von den anwesenden 23 schülern bewältigten zwölf die ganze aufgabe, schrieben also 96 formen; die geringste zahl war 57 formen; der langsamste schüler fehlte. mit 5 censierte ich eine arbeit, mit 4 fünfzehn, mit 3 fünf, mit 2 (ungenügend) zwei.

Aufgabe: lesebuch s. 23—24 Sybariten, 17 zeilen.

Lect. 62. zuerst wurde das aufgegebene stück des lesebuchs, dann aus dem übungsbuche CII 3—8 übersetzt und dabei von κλέπτω, πέμπω, τρέπω, τρέφω, στρέφω das passive perfect an die tafel geschrieben.

Aufgabe: übungsbuch 102, 1—4 schriftlich.

Lect. 64. zuerst wurden die aufgegebenen sätze durchgegangen, dann von λείπω, κλέπτω, πέμπω, τρέπω, τρέφω, στρέφω, κόπτω

Lect. 74. zuerst wurde 105, 1—8 an die tafel geschrieben, dann 100 und 101 mündlich repetiert.

Aufgabe: bereite CVI zum mündlichen übersetzen vor.

Lect. 75. zuerst wurde CVI übersetzt, dann 102 und 104 mündlich repetiert.

Aufgabe: repetiere 105.

Lect. 76. fünftes exercitium: sätze über das perfectum, nemlich 102, 1—3. 104, 1—7. 105, 2. 4. 6, also 13 sätze oder 24 druckzeilen im deutschen texte. von 20 anwesenden schülern bewältigten drei die ganze aufgabe, der langsamste schüler lieferte nur ein drittel. mit 5 censierte ich eine arbeit (24 druckzeilen mit 1 fehler), mit 4 zwei, mit 3 acht, mit 2 neun arbeiten.

Aufgabe: lesebuch s. 36 λέγουσιν ἄνδρα Πέρσην — δώροις, 14 zeilen.

Die perfecta waren somit absolviert.

Lect. 77. das aufgegebene stück war den schülern sehr schwer gefallen, es wurde daher die ganze stunde auf das durchgehen desselben verwendet.

Aufgabe: lesebuch s. 36 weiter bis ὕδατος, 15 zeilen.

Lect. 78. die aufgegebenen zeilen wurden übersetzt und dann der ganze abschnitt von Σιναίτης repetiert.

Aufgabe: lesebuch s. 36 Ῥόαν, 8 zeilen, repetition von s. 35 ὅταν — ὡραῖα.

Lect. 79. die aufgegebenen stücke wurden übersetzt, dann s. 34 Ἐπιμενίδης repetiert.

Aufgabe: lerne auswendig lesebuch s. 34 Ἐπιμενίδης — ἀλήθειαν, 10 zeilen.

Lect. 80. das aufgegebene stück wurde überhört und aus dem kopfe an die tafel geschrieben, dann s. 36 die geschichte vom Σιναίτης nochmals repetiert.

Aufgabe: übersetze CVI schriftlich in die kladde.

Lect. 81. das fünfte exercitium wurde durchgegangen.

Aufgabe: lerne aus der grammatik das paradigma δίδωμι.

Lect. 82. die bildung und bedeutung der verbaladjectiva wurde besprochen und der dazu gehörige abschnitt CVII übersetzt, dann die bildung von δίδωμι, ἐδίδουν, ἔδωκα, ἐδόθην an der tafel erklärt.

Aufgabe: übersetze aus dem übungsbuche 107, 1—4 (verbaladjectiva), repetiere δίδωμι.

Lect. 83. zuerst wurde der ganze auf die verbaladjectiva bezügliche abschnitt 107 an die tafel geschrieben, dann CVIII (beispiele von δίδωμι[4]) durchübersetzt.

Aufgabe: übungsbuch 108, 1—6.

---

[4] absichtlich habe ich dort neben ἐδέδοτο die form ἐδέδετο (δέω) zur anwendung gebracht, ebenso wie anderwärts ἐλήφθην neben ἐλείφθην usw.

zu dem verbum ἵστημι über, besprach die formen ἵστημι, ἵστην, ἔστην, ἔστησα, ἐστάθην nach bildung und bedeutung[6] und liesz im übungsbuche CXII 1—5 übersetzen.

Aufgabe: lerne ἵστημι.

Lect. 2. von den über die weihnachtsferien aufgegebenen stücken wurde das dritte übersetzt und aus dem gedächtnis an die tafel geschrieben; dann wurden in der grammatik die vorbemerkungen zu den verbis auf μι gelesen und besprochen, endlich CXII 1—5 repetiert.

Aufgabe: schriftlich 112, 1—4.

Lect. 3. zuerst wurden 112, 1—4 an die tafel geschrieben, dann CXII 1—5 nochmals repetiert, hierauf CXII 6—9 und CXIII 1—5 übersetzt, endlich die tempora von ἵστημι (ἀφίστημι) nach transitiver und intransitiver bedeutung in zwei reihen an die tafel geschrieben.

Aufgabe (über einen feiertag): schriftlich CII ganz, CXIII 1—5, 112, 5—10.

Lect. 4. die deutsche übersetzung wurde vorgelesen, die griechische an die tafel geschrieben, dann CXIII 6—10 übersetzt.

Aufgabe: schriftlich 113, 1—4.

Lect. 5. die aufgegebenen sätze wurden diesmal nur vorgelesen, dann das letzte exercitium des vorigen halbjahrs durchgegangen.

Aufgabe: emendatum.

Lect. 6. zuerst wurden 113, 5—8 mündlich übersetzt, dann über ἑστάναι, τεθνάναι, βῆναι, ἀποδρᾶναι das nötige an der tafel bemerkt, endlich CXIV sowie auch noch 114, 1—2 mündlich übersetzt.

Aufgabe: schriftlich 113, 5—8 und 114, 1—2.

Lect. 7. das ganze stück 113 wurde an die tafel geschrieben und dabei immer wieder der unterschied von στῆναι und στῆσαι besprochen, dann wurde 114 mündlich übersetzt.

Aufgabe: schriftlich 114, 3—9.

Lect. 8. das ganze stück 114 wurde an die tafel geschrieben, dann CXV mündlich übersetzt und dabei über ὀνινάναι, κρέμασθαι usw. das nötige bemerkt.

Aufgabe: lesebuch s. 46[7] knabe, ziege, greis, zusammen 13 zeilen.

Lect. 9. die aufgegebenen stücke wurden zweimal übersetzt, dann s. 48 wolf und löwe, s. 49 wolf und schaf, zusammen 9 zeilen extemporiert.

---

[6] ich halte es für richtig, vom ersten augenblicke an den schüler über den bedeutungsunterschied von ἔστην, ἔστησα, ἐστησάμην, ἐστάθην zu belehren und im fortgange des cursus recht oft diese formen zur anwendung zu bringen.

[7] mit s. 46 beginnt die sammlung derjenigen lesestücke, in denen formen auf μι vorkommen.

Aufgabe: 120, 1—3 schriftlich.

Lect. 19. nach erledigung der aufgabe wurde das siebente exercitium durchgegangen und zwar 111, 6—8 und 113, 3—7 an der tafel, 112, 5—8 nur mündlich.

Aufgabe: emendatum der besprochenen sätze.

Lect. 20. die aoriste ἀπέϲβην, ἐρρύην, ἐχάρην wurden kurz erklärt, dann das dazu gehörige stück CXXI[8] zweimal übersetzt und CXIV (ἑϲτάναι, βῆναι) repetiert.

Aufgabe (über einen feiertag): übersetze schriftlich 120, 4—8, lerne auswendig CXXI 7 (acht zeilen).

Lect. 21. die übersetzten sätze und die auswendig gelernte kleine erzählung wurden an die tafel geschrieben, darauf die conjugation von εἶμι an der tafel entwickelt, endlich das dazu gehörige stück CXXII übersetzt.

Aufgabe: lerne auswendig CXXII 2 und 3 (neun zeilen).

Lect. 22. (die classe war mit der nächst höheren combiniert.) CXXII wurde (von den schülern der höhern classe) übersetzt, dann alle formen von εἶμι an die tafel geschrieben, endlich 122, 1—7 mündlich übersetzt.

Aufgabe: 122, 1—7 schriftlich.

Lect. 23. zuerst wurden die zwei in lect. 21 zum auswendiglernen aufgegebenen sätze, dann 122, 1—7 an die tafel geschrieben. endlich noch 122, 8—10 mündlich übersetzt.

Aufgabe: 122, 8—10 und 123, 1 schriftlich.

Lect. 24. zuerst wurden die aufgegebenen sätze, dann sämtliche formen von εἶμι und εἰμί in zwei reihen neben einander an die tafel geschrieben, endlich CXXIII mündlich übersetzt.

Aufgabe: 123, 2—5 schriftlich.

Lect. 25. die sätze 123, 2—5 und 6—8 wurden an die tafel geschrieben, dann mündlich eine repetition der bisher vorgekommenen verba auf μι veranstaltet.

Aufgabe: repetiere verba auf μι (vorbereitung zum exercitium).

Lect. 26. achtes exercitium: sätze mit verben auf μι, nemlich 117, 5—7. 118, 4—6. 120, 1—3. 122, 9. 123, 2 ff. 118, 7 ff. von 24 anwesenden schülern übersetzten 5 nur 16—18 druckzeilen. 18 dagegen 23—33, einer sogar 54 druckzeilen. mit 5 censierte ich vier arbeiten (darunter die von 54 druckzeilen mit nur 5 fehlern), mit 4 acht, mit 3 acht, mit 2 (ungenügend) vier arbeiten.

Aufgabe: lesebuch s. 61 die drei äxte (18 zeilen).

Lect. 27. zuerst wurde das aufgegebene stück übersetzt, dann s. 60 hund und wolf, s. 59 löwe und maus (zusammen 20 zeilen) extemporiert.

Aufgabe: lesebuch s. 63 Cχολαϲτικόϲ — ῥήτορα (13 zeilen).

---

[8] gleich neben ἐχάρημεν habe ich dort ἥϲθη und ἥϲθητι angewendet, um an ἥδομαι zu erinnern, das bei Xenophon viel häufiger vorkommt als χαίρω.

Aufgabe: lesebuch s. 81—82 Πρεcβύτηc — γηράcκειν (20 zeilen).

Die verba auf μι waren somit absolviert.

Lect. 38. das aufgegebene stück des lesebuchs wurde übersetzt, dann s. 63—64 Cχολαcτικὸc εἰc οἰκίαν — ἤρεcεν zusammen 12 zeilen extemporiert.

Aufgabe (über den sonntag): lerne auswendig leseb. s. 81—82 Πρεcβύτηc — οὐ πράccουcι δέ (18 zeilen).

Lect. 39. das aufgegebene stück des lesebuchs wurde überhört und angeschrieben, dann s. 82 Ξένοc — ἄρχοντι und s. 78 Λυκοῦργοc — δι' αἰῶνοc zusammen 27 zeilen extemporiert.

Aufgabe: lesebuch s. 79 Τοῦ Ξέρξου — κτᾶcθαι χώραν (19 zeilen).

Lect. 40. das aufgegebene stück des lesebuchs wurde übersetzt, dann s. 79—80 Ὁ δὲ βαcιλεὺc — ὑφοῦ zusammen 34 zeilen extemporiert.

Aufgabe (über zwei feiertage): lesebuch s. 64—65 Cχολαcτικοὶ δύο — αὐτὸν οἱ δύο (zusammen 48 zeilen).

Lect. 41. die aufgegebenen stücke wurden übersetzt und besprochen.

Aufgabe: lesebuch s. 65—66 Διονύcιοc — ἐκ τῆc πόλεωc 16 zeilen.

Lect. 42. die aufgegebenen stücke wurden übersetzt, dann s. 67 Πρέcβειc ἀρκούμενοc 8 zeilen extemporiert, schlieszlich das neunte exercitium[9] kurz besprochen.

Aufgabe (über den sonntag): lerne auswendig das extemporierte stück Πρέcβειc — ἀρκούμενοc 8 zeilen; auszerdem emendatum.

Lect. 43. das aufgegebene stück wurde aufgesagt und angeschrieben, dann lesebuch s. 66—67 Δύο εἰκόνεc — πολέμιον zusammen 25 zeilen extemporiert.

Aufgabe: schreibe die s. 27 des übungsbuches C 3 und D geforderten 52 perfect- und futurformen.

Lect. 44. die aufgegebenen perfectformen wurden angeschrieben, die futurformen nur vorgelesen, dann die in der kurzgefaszten grammatik § 63, 8 angeführten verbalformen παρέν — ἦcτε gedeutet endlich im übungsbuche CXXVII 1—6 (augment und reduplication) übersetzt.

Aufgabe: übersetze 127, 1—3; repetiere die besprochenen formen παρέν — ἦcτε.

Lect. 45. die formen παρέν — ἦcτε wurden repetiert, 127, 1—3 an die tafel geschrieben, CXXVII 7—13 mündlich übersetzt und von den betreffenden verben (ἐᾶν, ἐργάζεcθαι usw.) sämtliche augmentformen an die tafel geschrieben.

---

[9] ein schüler hatte in erinnerung an das französische πρίομαί cε geschrieben (statt δέομαί cου)

—10. von den 26 anwesenden schülern übersetzten acht 30—37 druckzeilen, einer sogar 61, die drei langsamsten schüler nur 13—15. mit 5 censierte ich drei arbeiten (37 zeilen mit 4, 61 zeilen mit 12 fehlern), mit 4 sieben, mit 3 neun, mit 2 sieben.

Aufgabe: schreibe die s. 33 B und C geforderten 2 × 12 und 3 × 16 = 72 formen.

Lect. 55. die aufgegebenen formen wurden angeschrieben und da manche davon den schülern noch nicht geläufig waren, so vergieng damit der gröste teil der stunde, dann wurde noch CXXXV 1—4 übersetzt und im anschlusz daran das tempussystem von ὄμνυμι an die tafel geschrieben.

Aufgabe: übersetze 134, 1—2 und 11—12 ins griechische, CXXXV 1—4 ins deutsche.

Die einzelheiten der augmentation und reduplication waren somit absolviert.

Lect. 56. die aufgegebenen sätze wurden an die tafel geschrieben, dann in der grammatik der abschnitt von dem medialen futur in activer bedeutung und von den deponentibus gelesen, hierauf im anschlusz daran CXXXV durchübersetzt.

Aufgabe: 135, 1—5 schriftlich.

Lect. 57. das ganze stück 135 wurde an die tafel geschrieben.

Aufgabe: lesebuch s. 84 Διονύσιος — ἢ μὴ ἴσθι 20 zeilen.

Lect. 58. der aufgegebene abschnitt des lesebuchs wurde übersetzt und fragen über die vielerlei darin vorkommenden verba auf μι daran geknüpft, dann noch s. 93 ὅτε Διογένης — ὑπερησπάσατο αὐτόν (zusammen 16 zeilen) extemporiert.

Aufgabe: lesebuch s. 93—94 αἰτῶν — ῥῖνας 20 zeilen.

Lect. 59. der aufgegebene abschnitt des lesebuchs wurde übersetzt, dann s. 94—95 πρὸς τὸν λέγοντα — χρῄζει und πλέων — ἐπείθου zusammen 30 zeilen extemporiert.

Aufgabe (über zwei feiertage): lerne auswendig lesebuch s. 94—95 πλέων — ἐπείθου 14 zeilen.

Lect. 60. zuerst wurde das aufgegebene stück überhört und angeschrieben, dann CXXXV des übungsbuches deutsch dictiert und griechisch an die tafel und in die kladden geschrieben.

Aufgabe: 136, 1—5 schriftlich.

Lect. 61. zuerst wurde in der grammatik der abschnitt von den medialen passiven gelesen, dann CXXXVI durchübersetzt, endlich 136, 1—5 an die tafel geschrieben.

Aufgabe: 136, 6—10 schriftlich.

Lect. 62. zuerst wurde 136, 6—10 an die tafel geschrieben, dann CXXXVII mündlich übersetzt, endlich die beiden schon früher durchgegangenen sätze CXXXVI 7 und 8 griechisch dictiert.

Aufgabe: übersetze 136, 11—12 ins griechische, CXXXVII 7—9 ins deutsche.

Lect. 63. besprechung des zehnten exercitiums satz 1—18.

Aufgabe: emendatum.

Lect. 73. die aufgegebenen sätze wurden an die tafel geschrieben, dann CXLI 6—7 (φύω) und CXII 1—2 (καθίστημι) griechisch in die kladden dictiert.

Aufgabe: 142, 5—8 schriftlich.

Lect. 74. zuerst wurde 142, 5—8, da die schüler diese sätze auf verschiedene und dabei doch richtige art übersetzt hatten, ausführlich besprochen und an die tafel geschrieben, dann CXII 3—8 (ἵστημι) und CXLI 4 (κατασβέννυμι) griechisch dictiert.

Aufgabe: lesebuch s. 101 n. 13—15 (22 zeilen).

Lect. 75. zuerst wurden die aufgegebenen stücke übersetzt, dann das schwere stück s. 99 n. 7 (schlacht am Granikus) extemporiert.

Aufgabe: lesebuch s. 102. n. 16 und 17 (20 zeilen).

Lect. 76. zuerst wurden die aufgegebenen stücke übersetzt, dann s. 100—101 n. 9—12 und s. 102 n. 18 (36 zeilen) extemporiert.

Aufgabe (über sonntag): lerne auswendig lesebuch s. 100 nr. 9 und s. 101 nr. 12 (14 zeilen).

Lect. 77. zuerst wurden die aufgegebenen stücke überhört und an die tafel geschrieben, dann die billete zum mündlichen examen (siehe weiter unten) dictiert.

Aufgabe: schreibe die s. 44 B unter 1—4 geforderten 48 formen von δείκνυμι — εὑρίσκω.

Lect. 78. zuerst wurden die aufgegebenen formen an die tafel geschrieben, dann CXLIII 1—7 mündlich übersetzt.

Aufgabe: 143, 1—3 schriftlich.

Lect. 79. zuerst wurden 143, 1—3 an die tafel geschrieben, dann CXLIII 8—10 und 143, 4—9 mündlich übersetzt und dabei die betreffenden verba in der grammatik nachgesehen.

Aufgabe: repetiere in der grammatik den abschnitt über transitive und intransitive bedeutung.

Lect. 80. die intransitiven perfecta activi wurden an die tafel geschrieben, die präsentia und aoriste dazu mündlich angegeben, dann 143, 4—9 an die tafel geschrieben, endlich CXLIV (das letzte stück des übungsbuches) durchübersetzt.

Aufgabe wurde nicht gestellt, weil für den folgenden tag mathematische classenarbeit angesetzt war.

Lect. 81. folgende sätze aus durchgenommenen stücken wurden deutsch dictiert und griechisch niedergeschrieben: CXXXIX 8, CXL 5, CXLII 1, CXLIV 6, CXXXV 9, CXLI 6, CXXXV 4.

Mit dem tage, an welchem diese 81e lection gegeben wurde, dem 5 mai, endigte der unterricht in der IV classe. es folgte die woche der schriftlichen examina 8—13 mai: montag 8—12 uhr mathematik, dienstag kirchlicher feiertag, mittwoch 9—12 uhr russisch (dictat und aufsatz), donnerstag 10—12 uhr französisch (übersetzung), 2—5 deutsch (dictat und aufsatz), freitag 9—12 griechisch, sonnabend 9—12 lateinisch. zu den examinibus waren von

7. indic. aor. fut. δίδωμι δηλόω
aor. fut. perf. παρατίθημι στρέφω κλείω
8. indic. aor. fut. ἵστημι τιμάω
aor. fut. perf. καθαίρω πληρόω ἅπτω
9. indic. aor. fut. ἵημι πλέω
aor. fut. perf. διαρπάζω καταισχύνω βλάπτω
10. indic. aor. fut. δείκνυμι χράομαι
aor. fut. perf. κατακλάω πείθω κρίνω
11. conj. opt. praes. aor. τίθημι μισέω
aor. fut. perf. ὁρίζω ὑφαίνω ἀσκέω
12. conj. opt. praes. aor. δίδωμι δηλόω
aor. fut. perf. κλέπτω πλάττω ἀποκτείνω
13. conj. opt. praes. aor. ἵστημι τιμάω
aor. fut. perf. εὑρίσκω ἀποστέλλω πίπτω
14. conj. opt. praes. aor. ἵημι πλέω
aor. fut. perf. τείνω γίγνομαι προδίδωμι
15. conj. opt. praes. aor. δείκνυμι χράομαι
aor. fut. perf. ἐπαίρω τιτρώσκω βάλλω
16. imp. inf. part. praes. aor. τίθημι μισέω
aor. fut. perf. ἀποδείκνυμι δέω (binde) δέομαι
17. imp. inf. part. praes. aor. δίδωμι δηλόω
aor. fut. perf. καλέω συλλέγω ἐθίζω
18. imp. inf. part. praes. aor. ἵστημι τιμάω
aor. fut. perf. διασπάω αἱρέω συνάγω
19. imp. inf. part. praes. aor. ἵημι πλέω
aor. fut. perf. συμφέρω στρώννυμι ἀγγέλλω
20. imp. inf. part. praes. aor. δείκνυμι χράομαι
aor. fut. perf. κατορύσσω πείθομαι πάσχω
21. εἰμί εἶμι οἶδα
aor. fut. perf. ἑστιάω ἀνοίγω καταγελάω
22. εἰμί εἶμι οἶδα
aor. fut. perf. διαβαίνω ἀκούω γιγνώσκω
23. κεῖμαι κάθημαι ἕστηκα
aor. fut. perf. ἵσταμαι intr., τελέω φημί
24. ἀποδρᾶναι πρίασθαι βῆναι
aor. fut. perf. ὄμνυμι φυτεύω ταράττω
25. γνῶναι ἁλῶναι δῦναι
aor. fut. perf. ἀφικνέομαι ἀποθνῄσκω ἀπόλλυμι.

Im examen hatte nun jeder schüler einen der vor ihm liegenden, mit einer nummer auf der andern seite versehenen zettel oder billete zu ziehen und gemäsz der von ihm gezogenen nummer zu antworten, resp. an die wandtafel zu schreiben. zu jeder nummer hatte ich mir ein im zweiten halbjahr gelesenes stück aus dem lesebuche notiert; ich liesz den betreffenden schüler, während ein anderer vor der commission stand, auf eine seitenbank sich setzen, damit er das stück, das nicht über 7 zeilen betrug, noch einmal für sich durchlese, und rief ihn dann erst an den tisch der commission. die censuren, die

schliesze (5 october) versichern zu können. die schüler unserer Vn classe (ungefähr dem zweiten halbjahr der deutschen obertertia entsprechend), welche im vorigen schuljahr von mir in der IVn classe unterrichtet worden sind, haben nemlich in den 6 wochen seit beginn des neuen schuljahres in 21 lectürestunden (von den 6 wöchentlichen stunden der Vn classe werden 4 auf lectüre, 2 auf grammatische übungen nach Dihles materialien verwendet) bereits 15 seiten anabasis (Teubnerscher text) gelesen, nemlich III 1, 1—14, III 3, III 4, III 5, 1—12 und zwar in der weise, dasz immer ein stück zuvor extemporiert und dann erst zu sorgfältiger präparation (oder vielmehr repetition) für die nächste stunde aufgegeben wurde; die zahl der vocabeln, welche die schüler dabei aufzuschreiben hatten, war sehr gering, dank dem umstande, dasz in den beiden vorhergehenden classen der vocabelschatz gerade der anabasis immer und immer wieder zur anwendung kam.

Moskau. Ernst Koch.

2.

ZUR LATEINISCHEN SCHULGRAMMATIK.

(s. jahrgang 1885 s. 225—249. 1887 s. 252—269.)

III.

Während die meisten grammatiken darin übereinstimmen, dasz in indirecten fragen num und ne ohne unterschied gebraucht werde, nonne aber nur in ganz beschränkter ausdehnung zulässig sei, hat Glöckner in dieser zeitschrift (1886 s. 615) in einem kurzen artikel nachzuweisen versucht, dasz jene drei wörtchen auch in diesem falle ihre ursprüngliche bedeutung bewahren, namentlich in abhängigkeit von verben des fragens. seiner ansicht tritt auch Schmalz im antibarbarus II 120 s. v. ne bei mit den worten: 'im übrigen hat neuerdings G. nachgewiesen, dasz ne und num nicht nur in directen, sondern auch in indirecten fragen, jedenfalls nach den v. quaerendi, genau geschieden werden; dies ist für die schulpraxis von groszer bedeutung, unsere schulgrammatiken sind danach zu bessern.'

In der that hat diese theorie für das natürliche gefühl etwas bestechendes; weshalb sollte die bedeutung jener wörter in indirecter frage eine andere sein als in directer? auch stimmen die von G. beigebrachten beispiele vollkommen zu seiner theorie. aber stutzig machen musz es doch von vorn herein, dasz er bei einer so abweichenden aufstellung sich alles in allem auf zwölf aus den üblichen grammatiken entnommene beispiele stützt, von denen noch dazu die Suetonstelle für die schule wenigstens kaum in betracht kommen dürfte; und während Cicero etwa 70 indirecte fragen mit num

fat. 6. parad. 10. Att. 2, 1, 5. ebenso findet sich num abhängig von exquiro Deiot. 42. Att. 8, 12, 6; interrogo ac. 2, 80. part. 133; consulo dom. 130; velim scire Att. 4, 9, 1. 12, 8. 14, 5, 3; audire cupio Vat. 37; respondeo Vat. 17. 18; attendite Phil. 12, 23.[2] besonders beachtenswert erscheinen darunter drei stellen, in denen ne und num sich in ihrer bedeutung deutlich scheiden, nemlich Cluent. 105 a quibus si qui quaereret, sedissentne iudices in C. Fabricium, sedisse se dicerent; si interrogarentur, num quo crimine is esset accusatus — — negarent. Vat. 34 quaero ex te, num quis und dann sciasne, wo ne offenbar = nonne ist, ebenso Vat. 41 f. hoc quaero num — putes oportere aut — dixerisne usw.

Dasz indes diese strenge scheidung durchaus nicht überall durchgeführt ist, zeigt z. b. die schon oben angeführte stelle acad. 2, 11 at ille quaerere ex eo, viderenturne illa Philonis aut ea num vel e Philone vel ex ullo Academico audivisset aliquando; denn wenn num hier auch seine eigentliche bedeutung beibehält, so steht ne doch in ganz gleichem sinne. das beweist freilich noch wenig, da ja ne ohne bedenken = num gesetzt werden kann; es kommt darauf an, ob num geradezu = ne gesetzt wird. dafür ist nun ein bezeichnendes beispiel off. 3, 54 quaero, si haec emptoribus venditor non dixerit aedesque vendiderit pluris, quam se venditurum putarit, num id iniuste aut improbe fecerit: denn wenn Cicero überhaupt die von ihm erwartete antwort andeuten wollte, so muste er nicht num, sondern nonne setzen (vgl. § 57 non igitur videtur — aedium venditor celare emptores debuisse); num kann also nur = ne sein, da die obige frage hier zunächst nur zur discussion gestellt, aber noch keine andeutung über die antwort gegeben werden durfte. ferner Att. 13, 8 velim alicui negotium des, qui quaerat, Qu. Staberii fundus num quis venalis sit. inv. 2, 113 wo von dem zu ergänzenden quaeritur eine ganze reihe fragen mit num = ne abhängt. part. 99 solet esse contentio, cum aut sitne actio illi qui agit aut iamne sit aut num esse desierit aut illane lege hisne verbis sit actio quaeritur, wo der unterschiedslose gebrauch von num und ne bemerkenswert ist. dasselbe findet sich inv. 1, 11 potest quaeri, occideritne — bonone animo sint — num quid sit incommodi perventurum, sowie off. 1, 7 omniane officia perfecta sint, num quod officium aliud alio maius sit usw. (als verb. reg. ergibt sich aus dem zusammenhang ein quaeritur). ferner steht quaeritur num = quaeritur ne fin. 4, 12. Tusc. 3, 80. inv. 2, 44. de or. 1, 182; quaestio est de or. 2, 134. Lael. 67 (denn wenn an dieser stelle die antwort schlieszlich auch eine negative ist, so wäre es doch verkehrt gewesen, wenn Cicero sie durch das num hätte vorher andeuten wollen); quaerendum est Verr. 4, 11. off. 1, 159. ferner nach disputatur de or. 3, 114 num interire virtus in homine possit; disseritur de or. 3, 116 ex-

---

[2] das von Gl. angeführte videte num Man. 19 ist nicht berücksichtigt, da C. F. W. Müller hier videte ne non liest.

Für die schule wird diese regel aber zu umständlich, und zwar ohne not, da doch kein grund ist, bei dem schüler ein quaero num = ich frage ob irgendwie zu beanstanden. meiner ansicht nach genügt demnach die fassung, die ich in der letzten (vierten) auflage meiner lat. grammatik gewählt habe: 'indirecte satzfragen werden durch num und ne ohne unterschied eingeleitet; für nonne tritt gewöhnlich ne ein.' dazu die anm.: nonne findet sich in indirecten fragen nur in der verbindung quaero nonne ich frage, ob nicht.

Die lehre vom gen. pretii bietet vielfach noch ungenaue angaben, oft auch seltenheiten, die, wenn irgendwo, bei dieser für den gebrauch des schülers doch immerhin nicht allzu häufigen construction zu entbehren sind. in der bedeutung des schätzens sind bei weitem die häufigsten verba aestimo und facio; beide finden sich an über je 60 stellen. denn wir lesen aestimo magni Mur. 10. fin. 2, 55. 3, 43. Tusc. 4, 79. 5, 20. fam. 13, 16, 3. Qu. fr. 2, 14, 1. Att. 2, 4, 7. 7, 15, 2. 12, 28, 1. 13, 19, 3. Br. 1, 9, 1; pluris Verr. 3, 195. ac. 1, 37. fin. 3, 21. 39. 43. 47 (2 mal). 5, 90. 96. off. 3, 62. par. 48 (2 mal). or. 224. fam. 10, 5, 1; plurimi fin. 3, 34. Qu. fr. 2, 13, 1. Att. 5, 12, 3; parvi inv. 1, 83; minoris ac. 1, 37. fin. 4, 57. Att. 9, 9, 4; tanti Verr. 3, 174. 221. 225. Mur. 34. ac. 2, 23. fin. 2, 91. fam. 7, 23, 4. 15, 4, 13. 21, 2. Att. 1, 18, 8; tantidem Verr. 3, 215; quanti Verr. 3, 194. 215. 221. 4, 10. 13. 14. 22. l. a. 2, 40. ac. 2, 120. Tusc. 1, 98. 5, 109. n. d. 1, 55. par. 51. fam. 3, 9, 1. 7, 23, 2. 15, 21, 2. Att. 1, 8, 1. 9, 15, 5. 12, 47, 2; permagni Att. 10, 1, 1; maximi Cluent. 159. ebenso facio magni fam. 13, 16, 1. Qu. fr. 1, 27; pluris fin. 3, 23. Tusc. 1, 90. fam. 1, 9, 15. 2, 13, 2. 3, 4, 2. 13, 55, 1. 64, 1. 67, 1. Att. 3, 10, 2. 5, 9, 3. 7, 1, 3. 8, 2, 4; plurimi R. A. 47. fam. 3, 4, 2. 3, 10, 2. 6, 6, 4. 15, 14, 2. 16, 9, 2. Att. 16, 16, 14; minoris R. A. 46; minimi fin. 2, 42; quanti R. A. 115. Verr. 4, 54. Mil. 99. fin. 3, 8. Tusc. 1, 39. Lael. 56. 59. fam. 2, 16, 5. 3, 3, 2. 3, 10, 1. 2. 3, 10, 10. 3, 13, 2. 4, 6, 1. 6, 10, 1. 11, 16, 3. 13, 8, 1 (3 mal). 13, 10, 4. 19, 3. 29, 1. 29, 3. 13, 61. 63, 1. 67, 2. 79. 15, 10, 2. Att. 6, 1, 10. 12, 37, 2. 13, 1, 3. 16, 16, 10 (2 mal). fragm. A. 9, 9. E. 3, 2[4]; tanti Planc. 28. Phil. 11, 35. Lael. 37. fam. 3, 10, 1. 3, 10, 10. 3, 13, 2. 11, 16, 3. 13, 10, 4. 55, 1. Att. 4, 12. 12, 37, 2. frgm. G.[b] 16.; tantidem R. A. 115; nihili fin. 2, 88; maximi fam. 16, 15, 1; flocci Att. 1, 16, 13. 4, 15, 4. 13, 50, 3.

Ich habe diese beispiele alle in extenso angeführt, um zu zeigen, wie auszerordentlich diese beiden verba in der classischen sprache in diesem sinne vorherschen[5] gegenüber allen den andern, welche die grammatiken noch anzuführen pflegen. denn es findet sich auszerdem puto magni Flacc. 10, 4; pluris n. d. 3, 26. off.

---

[4] die fragmente sind nach der ausgabe von C. F. W. Müller IV 3 citiert.

[5] Nepos kennt nur aestimo und facio in diesem sinne, vgl. Köhler, der sprachgebrauch des Corn. Nepos in der casussyntax s. 7.

aber bei maximi nicht der fall ist, beweist das viel häufigere plurimi.[9] — Ein fraglicher punkt ist ferner die behandlung von nihili oder pro nihilo. letzteres findet sich häufig in verbindung mit puto, nemlich div. 24. Caec. 56. Vat. 23. Mil. 64. Phil. 10, 6. 13, 21. fin. 3, 29. 37. 5, 72. Tusc. 3, 36. 5, 73. leg. 1, 61. off. 1, 28. 71. Lael. 86. de or. 2, 344. fam. 10, 26, 3; nicht selten bei habeo: dom. 38. Phil. 1, 14. 16. fin. 4, 37. Tusc. 5, 9. div. 1, 57. leg. 2, 12. frgm. E. 3, 10 (activ und passiv machen hier keinen unterschied); viermal bei duco: Verr. 2, 40. Tusc. 5, 30. 90. off. 3, 24. dagegen kommt für nihili in diesem sinne nur fin. 2, 88 n. facere in betracht, sowie n. putare Sest. 114; denn n. aestimo (z. b. von Neitzert lat. gramm. § 54 als das gewöhnliche hingestellt) finde ich nur Tusc. 1, 15 in einem poetischen citat. danach ist keine frage, dasz die schulgrammatik lehren musz, dasz 'für nichts achten' heiszt pro nihilo putare habere ducere (letzteres ist übrigens auch entbehrlich, indes mag die entscheidung hier schwanken), der genet. in diesen wendungen ist gar nicht zu erwähnen, auch nicht in anmerkungen oder fusznoten. zweifeln kann man, ob man nihili esse oder pro nihilo esse lehren will; jenes steht Tusc. 4, 74. Qu. fr. 1, 2, 14. Att. 1, 19, 4, dieses Marc. 27. Phil. 2, 56. Att. 14, 9, 1, wozu auch wohl noch fin. 2, 43 pro nihilo videri zu stellen ist. man sieht, dasz die grammatik keinen grund hat, die eine oder andere wendung zu verpönen oder zu verlangen. indes der einfachheit wegen halte ich es für passend zu lehren pro nihilo esse entsprechend dem pro n. putare usw.; so dasz nihili dem schüler ganz erspart bleibt; ich denke damit keine grosze unterlassungssünde zu begehen. — Entbehrlich für den schüler sind ferner die — übrigens auch schon vielfach gestrichenen — verbindungen von aestimare mit den ablativen magno fin. 3, 11. 5, 90. Tusc. 3, 8. parad. 51; permagno Verr. 4, 13; minimo Verr. 3, 221; nonnihilo fin. 4, 62 sowie mit adverbien wie tenuissime Verr. 4, 35; graviter b. g. 7, 14, 10; leviter b. c. 3, 26, 4. denn einmal finden sie sich nur ganz vereinzelt; sodann wirken diese abweichungen äuszerst störend für den schüler, der vor allem an den regelmäszigen gebrauch des gen. pretii zu gewöhnen ist. auch tantidem (Verr. 3, 215. R. A. 115) und permagni (Att. 10, 1, 1, häufiger bei interest und refert) sind selten; ich streiche sie um so lieber, als ihr gebrauch neben tanti und magni für den schüler eigentlich selbstverständlich sein musz. sonst müste man auch quantivis fam. 6, 20, 1 erwähnen. es genügt also magni pluris plurimi, parvi minoris minimi, tanti so wie quanti und für die anm. pro nihilo esse putare habere (ducere).

Sehr verschiedenartig sind noch die ansichten, wann nach den verben der sinnlichen wahrnehmung wie audio video usw. der acc.

---

[9] aus derselben erwägung behalte ich auch parvi bei refert und interest bei, obwohl es sich nur bei ersterem Qu. fr. 1, 1, 20 findet; auszerdem ist dieser genet. bei den verben des schätzens usw. häufiger.

facere. ähnlich steht die sache bei den andern verben des sehens; so findet sich bei animadverto Tusc. 3, 48 stantem. inv. 2, 78 laborantem. 153 natantem neben Quinct. 35 facere. R. A. 60 iocari. R. C. 20 imitari; bei intueor Sest. 1 wechselt dimicantes mit volitare; nur c. part. finde ich aspicio rep. 1, 17 venientem. 6, 14 id. Brut. 200 intuentes und conspicio Mur. 88 spoliatam. b. g. 5, 36, 1 cohortantem. b. 3, 70, 1 fugientes.

Dagegen läszt sich bei audio das part. verhältnismäszig in wenigen fällen nachweisen. denn stellen wie Phil. 2, 10 me pro me dicentem audiatis. Mur. 78 cogitantem gehören nicht hierher, wie schon v. Kobilinski richtig erwähnt; ebenso wenig auch Att. 7, 1, 2 vellem a principio te audisse monentem, denn hier ist audire = hören auf, beistimmen, folgen, und ähnlich erklärt sich auch wohl fin. 2, 90 Socratem audio dicentem. indes bleiben immerhin folgende stellen: acad. 2, 11 cum quo disputantem saepe audiebam. 12 disserentem. fin. 2, 21 confitentem. 4, 80 refellentem. n. d. 3, 5 dicentem. div. 2, 141 non audivit draconem loquentem. or. 143 respondentes. opt. gen. or. 23 dicentem. Att. 7, 8, 4 disserentem. diesen 9 stellen gegenüber ist der infin. weit häufiger, und zwar nicht blosz bei zeugenaussagen[10], sondern auch sonst. allerdings findet sich bei zeugenaussagen der inf. besonders oft oder vielmehr regelmäszig, so dicere Verr. 1, 52. 2, 13. 103. 119. 4, 50. 53. 62. 70. 84. 86. 102. 113. 114. 5, 101. 116. 120. 147. Caec. 22. Cael. 56 und recitare Verr. 3, 120; aber auszerdem steht R. A. 133 praeconem enuntiare audiebant. Mur. 58 maiores natu dicere audivi. Qu. fr. 1, 2, 4 quoscunque de te queri audivi und ebenso dicere Verr. 3, 153. Quir. 17. 20. fin. 5, 7. rep. 6, 15. Lael. 76. de or. 1, 99. 132. 2, 224. commemorare Lael. 88 — also im ganzen 33 stellen.[11]

Selbstverständlich sind für die verbindung von video audio usw. c. inf. nur die stellen berücksichtigt, in denen die fraglichen verba eine unmittelbare sinnliche wahrnehmung bezeichnen, da nur in diesem falle auch die setzung des part. in betracht kommen kann. freilich meint v. Kobilinski (zeitschr. f. gymnasialwesen 1886 s. 17), das part. stehe bei videre auch bei einer nicht unmittelbar sinnlichen wahrnehmung. aber die von ihm angeführten beispiele vermögen mich nicht zu seiner ansicht zu bekehren. Cat. 1, 5 imperatorem ducemque hostium intra moenia atque adeo in senatu videmus — perniciem reipublicae molientem besagt, dasz man den

[10] wie Schmalz a. o. I 198 meint.

[11] dazu kommen bei audio noch die nicht seltenen umschreibenden wendungen wie audivi ex eo cum diceret Verr. 1, 157. 3, 3. fin. 5, 54. parad. 45. de or. 2, 22. 144. 155. Brut. 85. 205; ebenso mit de Balb. 11. nat. d. 1, 58, a fam. 3, 7, 4; dazu audivi eum c. d. div. 1, 104. de or. 1, 129. 2, 365, und einfach audivi cum diceret Cael. 45. dom. 93. ich bemerke bei dieser gelegenheit, dasz nach meinen beobachtungen audire ex überhaupt viel häufiger ist als audire de oder a; nach der darstellung im antib. I 198 könnte audire a als das gewöhnliche erscheinen.

1, 21 loquentem. 97 usum. Cat. mai. 3 admirantes. 54 colentem — stercorantem. Brut. 218 exeuntem et colloquentem. orat. 85 loquentem. Att. 13, 19, 3 disputantem. weit seltener ist hier die construction c. inf.; abgesehen von dem notwendigen inf. pass. bei facio (so n. d. 1, 19 construi. 3, 41 conveniri. opt. gen. or. 17 laudari. Brut. 142 videri) findet sich bei demselben verbum Tusc. 4, 35 impendere. 5, 115 colloquentem — laudare. nat. deor. 1, 31 disputantem — dicere. verdienen somit facio und induco angeführt zu werden, so habe ich dagegen fingo aus dieser regel geglaubt streichen zu müssen. denn einmal finde ich es c. part. nur Att. 9, 5, 2 finge me ferentem, habe auch sonst nirgends ein weiteres beispiel für diese verbindung aufzutreiben vermocht; auf diese eine stelle hin es aufzunehmen, halte ich nicht für gerechtfertigt. es kommt dazu, dasz es auch hier gar nicht einmal = facio induco = lasse steht, sondern = denke mir, stelle mir einmal vor. in dieser bedeutung dürfte aber ein abhängiger satz der regel nach im acc. c. inf. stehen. dahin gehören auch die beiden stellen, wo das passiv fingor c. nom. c. inf. steht, nemlich Tusc. 3, 63 Hecubam putant fingi in canem esse conversam. n. d. 2, 64 Saturnus comesse fingitur solitus (sc. esse). facio wird ja in dieser bedeutung regelrecht mit acc. c. inf. construiert.

Für die lehre vom acc. c. inf. wird in den stilistiken und grammatiken vielfach die regel aufgestellt, dasz von einem substantiv kein acc. c. inf. abhängen dürfe, so bei Menge repetitorium 434, Meissner 349, Berger stilistik[8] § 70, Holzweissig 328, Schultz-Wetzel 307 anm. 2. bei letzterem erscheint die regel wohl in der mildesten form, während Holzweissig geradezu behauptet: 'die verbindung eines subst. mit acc. c. inf. meidet der Lateiner selbst bei substantiven, welche den begriff einer geistigen thätigkeit enthalten; er schiebt nach solchen subst. regelmäszig ein verbum sent. oder declar. ein' (ähnlich Menge). letztere fassung ist jedenfalls zu scharf, denn substantive, welche eine geistige thätigkeit bezeichnen, werden von Cicero oft genug so construiert. selbstverständlich sehe ich dabei von allen den stellen ab, in denen das fragliche subst. mit einem verbum in der weise zu einer phrase verschmolzen ist, dasz diese dem sinne nach einem verb. sent. oder dic. gleichsteht, so spem affero Tusc. 1, 24. Pl. 104 inducor in spem. fam. 2, 16, 5 hac oblectabar specula. 7, 28, 3 spes relinquitur. Att. 11, 11, 1 spes ostenditur. Verr. 4, 30 in suspicionem venio. Caec. 97 religionem inicio. fin. 5, 38 facilis est coniectura. fam. 1, 4, 2 haec opinio est populi. div. 2, 105 Dicaearchi magnus liber est (= magno libro exponit). Planc. 83 in eo creber fuisti; dahin mag man auch noch rechnen stellen wie Caec. 80 cum multis uterer exemplis ('durch viele beispiele bewies'). Rosc. A. 83 id erit signi me facere. Verr. 2, 58 hoc solum argumentum est nihil isto imprudente factum (sc. esse) und ähnlich Quinct. 41. fin. 5, 31. Tusc. 1, 33. 4, 7, obgleich an manchen dieser stellen es zweifelhaft erscheinen kann, ob der acc. c. inf. nicht direct

zum subst. zu ziehen ist. aber auf alle fälle bleiben folgende stellen: fin. 1, 50 spes nihil defuturum. off. 2, 22 spe nihil utile futurum. Pis. 16 iudicium nihil interfuisse. Quinct. 34 ista suspicio me nolle. Verr. 3, 61 argumentum istum esse abusum. Tusc. 3, 74 experimentum hanc vim non esse. acad. 2, 95 illa definitio ecfatum esse. 2, 148 illa sententia nihil interesse. fin. 2, 99 testimonium esse optabilia. Tusc. 3, 34 cogitatio nihil esse. 3, 74 ebenso. 3, 61 illa opinio oportere. 68 illa opinio rectum esse. 4, 27 opinio esse fugiendum. Sest. 89 opinio eum facturum. de or. 2, 7 illa opinio alterum fuisse. Tusc. 4, 26 iudicatio se scire. fat. 17 hanc quaestionem nihil fieri. parad. 29 conscientia stare rempublicam. de or. 2, 339 promissio probaturos. part. 115 illa disputatio non fuisse. 119 infirmatio non fuisse. prov. cons. 15 hac consolatione hunc ordinem denegasse. div. 2, 73 decretum vetus collegii non posse. freier noch sind folgende verbindungen: ac. 2, 95 illa initia ('grundsätze') mathematicorum punctum esse usw. Clu. 50 accusabat tribus verbis venenum esse deprehensum, denn den acc. c. inf. von accuso abhängen zu lassen, verbietet der umstand, dasz sich diese construction classisch nie findet. n. deor. 1, 66 illa flagitia ('schandbare äuszerungen' Georges) Democriti corpuscula esse quaedam. Tusc. 3, 82 ad eundem fontem revertendum est aegritudinem abesse. rep. 1, 5 hinc illa exempla Miltiadem profudisse. leg. 2, 33 exemplorum nostra est plena respublica — multa vera cecidisse. 62 fuisse cupiditatem multa extant exempla. dazu gehört auch endlich das neutr. des pron. mit abhängigem acc. c. inf. Tusc. 2, 61 narrabat graviter et copiose de hoc ('thema') ipso nihil esse bonum. Planc. 62 illud ('jene behauptung') me fingere. acad. 2, 78 illud nulli rei esse adsensurum sapientem. 4, 51 hoc (ausspruch) Stoicorum nunquam privatum esse sapientem. 3, 62 illud Bionis c. acc. c. inf. de or. 2, 248 illud Neronianum vetus solum esse usw. wir sehen also, dasz bei substantiven, in denen der begriff einer geistigen thätigkeit liegt, diese construction gar nicht selten ist, dasz sie sich sogar, wenn auch seltener, auf substantiva ausdehnt, in denen an sich nichts von geistiger thätigkeit ausgedrückt ist und die eine derartige bedeutung nur durch den zusammenhang gewinnen, in dem sie gerade stehen, wie z. b. initia flagitia fons exemplum, endlich auch das einfache neutr. pron. mit vorliebe führt man für die übliche regel das beispiel an Cat. mai. 50 illud Solonis quod ait versiculo quodam senescere se multa in dies addiscentem; aber dasz gerade in diesem falle solche vermittelnde umschreibungen wie das quod ait der angeführten stelle durchaus nicht notwendig sind, zeigen die oben angeführten stellen zur genüge. am wenigsten auffallen kann diese construction, wo das regierende wort ein verbalsubstantiv ist; wörter wie iudicium suspicio spes cogitatio iudicatio promissio opinio u. a. m. behalten eben einfach die construction des stammverbs bei.[12] und

[12] auch andere satzconstructionen hängen ja in dieser weise, wenn auch seltener, von einem einfachen subst. ab, z. b. part. 117 postulatio

wenn endlich behauptet wird, mindestens müsse zu dem regierenden stubst. ein pron. demonstr. gesetzt werden, das auf den folgenden satz mit dasz hinweise[13], so wird diese behauptung ebenfalls durch die obigen beispiele widerlegt. wo der text ein derartiges pronomen hat, habe ich es überall zugefügt; demnach steht es (wenn wir von illud Bionis usw. absehen, wo das pron. überhaupt nicht fehlen konnte) nur an 12 stellen von 31.

Zum schlusz möchte ich noch bemerken, dasz es mir gänzlich unklar ist, weshalb die grammatik von Ellendt-Seyffert seit der 30n auflage und ebenso Holzweissig in der lehre von der consecutio temporum fälle wie dico eum bene fecisse quod manserit gar nicht berücksichtigen. denn wenn z. b. E.-S. § 224, 2 sagt 'nach dem inf. perf. folgt stets der coni. imperf. oder plusquampf.', so genügt diese regel gewis noch für den tertianer, denn in der historischen darstellung Caesars kommt im wesentlichen nur dieser fall zur geltung. dasz aber jene regel durchaus nicht allgemein gültig ist, dasz neben einem regierenden haupttempus das von einem inf. (coni.) perf. abhängige verbum in bestimmten fällen im coni. praes. oder perf. stehen musz, ist bekannt genug, und da meines wissens diese ausnahme sich mit hunderten von beispielen aus Cicero belegen läszt, auch für den eignen gebrauch des schülers in exercitien und freien aufsätzen oft genug in betracht kommt, so kann sie jedenfalls dem secundaner nicht erspart werden.

---

ut habeantur. off. 3, 87 illa sententia ut — essent. Phil. 11, 21 illa sententia ut sortiantur. 14, 2 ista sententia ut mutetur. off. 1. 126 cura illa ut probemur. Lael. 27 cogitatione quantum esset habitura. es ist sehr leicht möglich, dasz sich noch mehr beispiele derart finden.

[13] so bei Menge, Berger, Haacke stilistik § 103, 3, Müller zum Laelius p. 90. 194 u. a. m.

Geestemünde. Carl Stegmann.

3.

CICEROS SOMNIUM SCIPIONIS ALS SCHULLECTÜRE.

Das somnium Scipionis gehört zu denjenigen philosophischen schriften Ciceros, welche auf den gymnasien nur ausnahmsweise gelesen werden. auch von den preuszischen directorenversammlungen, die sich im verlaufe des letzten jahrzehnts mehrfach mit dem lateinischen unterricht beschäftigt haben, ist dem büchlein nur geringe beachtung geschenkt worden. in dem bericht über die neunte pommersche directorenversammlung (1885), welche über die auswahl der auf den gymnasien zu lesenden lateinischen schriftsteller sehr eingehend verhandelt hat, wird von dem referenten (s. 216) kurz bemerkt, dasz das somnium Scipionis von einem gymnasium der provinz für extemporierte oder privatlectüre empfohlen werde. in dem bericht

pfehlen. übrigens liegt dem gymnasium als einer auf altclassischer basis ruhenden bildungsanstalt an sich die aufgabe nahe genug, seine schüler auch mit dem unsterblichkeitsglauben der alten bekannt zu machen. wollen wir mit unsern schülern nicht blosz auf der peripherie des altertums uns bewegen, sondern sie in den mittelpunkt desselben einführen, so dürfen wir ihnen seine religiösen und ethischen grundanschauungen nicht vorenthalten. zur kenntnis und würdigung der antiken unsterblichkeitshoffnung liefert nun aber das somnium Scipionis einen wesentlichen beitrag. die darstellung, welche dieser gegenstand gerade hier gefunden hat, ist nicht nur für Ciceros eigne, sondern für die griechisch-römische lebensanschauung überhaupt so charakteristisch, dasz der schüler in dieser beziehung manigfache anregung und belehrung empfangen musz.

Die anlage des büchleins ist bekannt. wir wiederholen daher nur die kurze inhaltsangabe aus Lehrs populären aufsätzen s. 349: 'der jüngere Scipio erzählt einen traum, den er als junger mann gehabt, wie der ältere Scipio ihn emporführt auf eine sternumstrahlte höhe des himmels und von dort ihm gezeigt und erklärt habe die unendliche grösze und schönheit und harmonische ordnung des weltgebäudes und wie von dort aus und unter allen den weltkörpern diese unsere erde als ein kleiner punkt verschwinde. er ermahnt ihn nun, auf der ihm bevorstehenden bahn als staatsmann unermüdlich fortzuschreiten in gerechtigkeit und pietät, durch keine hindernisse und widerwärtigkeiten abgeschreckt, im bewustsein, dasz irdische feindselige nachrede oder ruhm gegenüber der dauer und grösze dieses weltgebäudes von verschwindend beschränkter und kurzer dauer sei; ebenso im bewustsein, dasz hingegen auch ihn der lohn erwarte, wie er ihm selbst geworden, in diesen regionen weiter zu leben und erhöhter anschauung und erkenntnis zu genieszen.

Es ist auffällig, dasz sich bei Lehrs ebensowenig wie bei Meissner eine andeutung darüber findet, in welchen widersprüchen sich Cicero hier bewegt: iam ipsa terra ita mihi parva visa est, ut me imperii nostri, quo quasi punctum eius attingimus, paeniteret — sagt der jüngere Scipio, als im anschauen des weltgebäudes sein blick sich der erde zuwendet. von dem standpunkt des jenseitigen betrachters erscheint die erde als ein verschwindender teil des alls und das römische reich fast als ein nichts. folgerichtig wird daher Scipio von seinem groszvater zur pflicht gemacht, das irdische, weil es nichtig ist, zu verachten, dagegen das himmlische immer im auge zu behalten: sentio te sedem etiam nunc hominum ac domum contemplari. quae si tibi parva, ut est, ita videtur, haec caelestia semper spectato, illa humana contemnito. ist es nun aber Cicero mit dieser forderung wirklich ernst? bestimmt er die lebensaufgabe des menschen überall so, dasz er schon hier auf erden sich ganz der betrachtung der himmlischen dinge weihen und sich so zu der seligkeit 'erweiterter und erhöhter anschauung und erkenntnis' im jenseits angemessen vorbereiten solle? mit nichten! vielmehr läszt er am

Gewis würden wir es folgerichtiger und der römischen lebensanschauung angemessener finden, wenn die staatsmänner auch im jenseits noch anteil nehmen dürften an dem wohlergehen des staates, für dessen grösze zu arbeiten ihr eigentlicher beruf auf erden war, und wenn sie nach einem dem dienste des vaterlandes geweihten leben auch dort noch an dem fortgange ihres werkes sich erfreuen und in dem genusz des ruhms, den sie im gedächtnis ihrer mitbürger sich gestiftet, ihre seligkeit finden dürften. und in der that hat Cicero anderwärts das verhältnis in dieser weise dargestellt. man vergleiche nur die behandlung der unsterblichkeitsfrage im somnium Scipionis mit den äuszerungen, welche sich über denselben gegenstand im Cato maior, in dem ersten buche der Tusculanen und in der rede pro Archia finden. den alten Cato läszt er am schlusse des nach ihm benannten buches etwa folgendes sagen: niemand werde ihn überzeugen, dasz ein Scipio, Paulus, vater und sohn, und viele andere ausgezeichnete männer, so groszes unternommen haben würden, was in dem gedächtnis der nachwelt fortleben sollte, ohne die bestimmte voraussicht, dasz sie davon in einem andern leben eine empfindung haben würden. auch er selbst hätte so grosze mühen bei tage und bei nacht, zu hause und im felde nicht auf sich genommen, wenn er des glaubens gewesen wäre, dasz der so gewonnene ruhm sich auf die grenzen dieses lebens beschränken sollte. es wäre ja in diesem falle besser für ihn gewesen, sein leben in unthätiger musze ohne alle mühe und anstrengung zuzubringen; aber: optimi cuiusque animus maxime ad immortalitatem gloriae nititur, und dieses ist ein beweis für die unsterblichkeit der seele. ganz ähnlich äuszert sich Cicero Tuscul. I 15. etwas problematischer drückt er sich in der rede für Archias aus: zwar erklärt er auch hier den ruhm für den allein würdigen lohn aller zum besten des staates übernommenen mühen und gefahren, er läszt es indessen dahin gestellt, ob es ihm vergönnt sein werde, denselben in einem jenseitigen leben zu genieszen. nach dem vorgange der weisen ist er jedoch geneigt dieses zu hoffen.

Wie ganz anders klingen diese äuszerungen über die seligkeit des jenseits, wie echt römisch sind sie und wie so ganz frei von jenem widerspruch, der das somnium Scipionis kennzeichnet. dort erscheint dieselbe wirklich als vollendender abschlusz des diesseits, hier aber werden die römischen staatsmänner in den himmel der griechischen philosophen versetzt, wo sie eigentlich nichts zu suchen haben, weil dieser ihnen auf erden ganz gleichgültig war. zwischen diesseits und jenseits ist dort ein organischer zusammenhang, hier nur eine mechanische verbindung.

Es wohnen eben zwei seelen in Ciceros brust, eine römische und eine griechische, die nur äuszerlich verbunden sich von einander trennen wollen: so aufrichtig und warm seine begeisterung für die griechische philosophie ist, sie vermag doch nicht die römische grundlage seines wesens zu ändern. so ist es gekommen, dasz er es zu einer

gewiesen werden musz. zum rechten verständnis wird er allerdings nur dann gelangen, wenn das christentum zum vergleich herangezogen wird. dasz dieses überhaupt überall da, wo es sich um die höchsten lebensfragen handelt, mit dem alterum in parallele gestellt werden müsse, wird niemandem zweifelhaft sein, der sich über das letzte ziel unserer höheren schulbildung wirklich klar geworden ist.

Was lehrt nun das christentum im unterschiede von dem altertum über die unsterblichkeit oder richtiger über die seligkeit eines jenseitigen lebens? an welche bedingungen knüpft es die erlangung derselben und welchen wert miszt es in dieser beziehung der teilnahme am staatsleben und der beschäftigung mit der philosophie bei?

Das neue testament ist durchaus nicht staatsfeindlich; auch im heidnischen staate achtet es eine göttliche einrichtung. nicht nur hat Christus geboten, dem kaiser zu geben, was des kaisers ist, sondern auch der apostel Paulus hat im XIII cap. des briefes an die Römer kein bedenken getragen, die heidnische obrigkeit für eine göttlich verordnete zu erklären und gehorsam gegen dieselbe um gottes und des gewissens willen zu fordern. indessen ist das christentum weit entfernt, den staat als die vollkommenste darstellung sittlicher gemeinschaft und die erfüllung der bürgerlichen pflichten als die höchste aufgabe des menschen zu bezeichnen. das christentum kennt ein reich, das gröszer und herlicher ist als das römische und als alle reiche dieser welt, das reich gottes, in welchem alle völker und alle menschen gleiches bürgerrecht zu erwerben berufen sind. wenn im somnium Scipionis dem jüngern Scipio zur pflicht gemacht wird: iustitiam cole et pietatem, quae cum magna in parentibus et propinquis, tum in patria maxima est, so verlangt dieses auch das christentum, aber es stellt dem menschen noch andere und höhere aufgaben. zur erfüllung derselben gelangt er indessen nicht auf dem wege philosophischer forschung, die christliche tugend beruht nicht auf dem wissen. vielmehr sagt Christus: 'lasset die kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht, denn solcher ist das reich gottes.' ja er preist den vater, dasz er das wesen seines reiches den weisen und klugen verborgen und den unmündigen geoffenbaret habe. der apostel Paulus aber setzt sich in den ersten beiden capiteln des ersten briefes an die Korinther geradezu mit der griechischen philosophie auseinander, welche trotz ihrer weisheit gott nicht habe finden können; und gerade darum 'weil die welt durch ihre weisheit gott in seiner weisheit nicht erkannte, gefiel es gott wohl durch thörichte predigt selig zu machen die, so daran glauben'. mit diesem worte hat Paulus zugleich das unterscheidende merkmal des christentums bezeichnet. das evangelium ist offenbarung göttlicher gnade, welche als solche für den forschenden menschengeist unergründlich, allein im glauben, in der vertrauensvollen hingabe des herzens, erfaszt und erfahren werden kann.

4.
DER GYMNASIALUNTERRICHT IN SPANIEN.

Eine gedrängte, aber auf eigner anschauung und erfahrung gegründete nachricht von dem höhern, unseren gymnasien und realschulen entsprechenden schulwesen Spaniens darf eine zwiefache teilnahme beanspruchen: die der lehrer, welchen in dieser zeit neu entbrannten kampfes zwischen der antiken und modernen bildung der für beide parteien lehrreiche, aber traurige anblick der folgen einer völlig mislungenen aussöhnung dieser widerstrebenden richtungen vorgeführt wird; und die der vielen freunde des spanischen volkes, welches im begriffe steht, sich durch annahme des allgemeinen stimmrechts auf einen weg zu begeben, den nur eine in ernster arbeit ideal erzogene nation ohne jene gefahren wandeln kann, welche seit hundert jahren das dasein des leichtsinnigen Frankreichs bedrohen.

Ein wort vorher von der spanischen volksschule. sie ist selbstverständlich nicht verbindlich; jedermann hat in Spanien unter anderm auch die freiheit, wie der wilde im busch aufzuwachsen. im übrigen ist die spanische volksschule, sei sie von den gemeinden oder von der kirche oder von sonstigen genossenchaften eingerichtet, nicht so schlecht wie man als Deutscher auf den ersten anblick glauben möchte. das spanische kind, im allgemeinen weit lebhafter, fragelustiger, kurz geweckter als das deutsche, lernt lesen und schreiben in äuszerst kurzer zeit, nicht belastet wie dieses mit zwei oder vier alphabeten, beglückt auszerdem mit einer rechtschreibung, deren regeln unverbesserlich einfach und klar sind, und endlich von hause aus gut vorbereitet durch den fleiszigen gebrauch der muttersprache, die den kindern nicht wie in unserm von mundarten wimmelnden Deutschland, in der schule als etwas fremdes, neu zu erlernendes erscheint. der deutsche lehrer bezeuge den unschätzbaren wert dieser vorteile, welche es möglich machen, die schwierigkeiten der lese- und schreibekunst in wenigen monaten spielend zu überwinden. bald fähig, flieszend zu lesen, nehmen die kleinen schüler mit leichtigkeit die notwendigsten begriffe und anschauungen der spanischen und allgemeinen erdbeschreibung, der vaterländischen geschichte, der naturgeschichte und naturlehre, die lehren der religion und die gangbaren vorschriften der — höflichkeit aus vortrefflich abgefaszten handbüchlein zu einer zeit in sich auf, da der deutsche magister noch im schweisze seines angesichtes sich abmüht, seine buben durch die disteln und dornen eines sogenannten lesebuchs zu lavieren. daneben bleibt in den zwei oder drei jährchen — höchstens — volksschulunterrichtes noch übrig zeit für die einübung der wichtigsten regeln der rechnenkunst. es gibt auch einen sogenannten höhern elementarunterricht, wo dieses alles vertieft und befestigt, auch wohl etwas französisch gelernt wird. aber die eltern, welche ihre jungen gern schon mit zwölf jahren in die lehre thun, lassen sich insgemein nicht darauf ein.

V. jahr.

fach	wöchentl. stundenzahl
naturlehre und chemie	9
naturgeschichte, physiologie und gesundheitslehre .	9
ackerbau (sic)	9
	jede woche 27 stunden.

Der leser sieht, dasz die mitgeteilte lehrordnung, welcher der unterzeichnete lehrer sich wohl oder übel mit seinen schülern hat unterwerfen müssen, weit entfernt, die wunder, welche das spanische gymnasium in der vereinigung realer und idealer arbeit wirkt, zu erklären, nur noch unbegreiflicher macht. griechisch lernt der spanische jüngling nicht, und lateinisch oberflächlich. dafür aber lernt er auszer allem, was Deutschlands weisheittriefende anstalten lehren, reden halten und verse machen oder wenigstens beides nach den gesetzen der kunst beurteilen, die dunkeln tiefen der menschlichen seele erforschen, seinen leib nach den vorschriften Hippokratens behandeln und gar — getreide bauen und reben ziehen. dieses letztere fach klingt so unwahrscheinlich, dasz ich mich für versucht halte, dessen dasein mit ὅρκια μακρά zu bekräftigen. das lehrbuch der agricultura kostet 20 francs, ich habs erfahren. da komme doch einer und verlange mehr! die staats- und schulmänner, die vor 30 jahren diesen lehrplan eingerichtet haben, wollten jedenfalls ihren söhnen aller erfaszlichen — und unfaszbaren — weisheit thüren sperrangelweit öffnen und Spanien in einem vierteljahrhundert zum gelehrtesten und gescheitesten lande der welt machen. wenn die heutigen Spanier von ihrem wissen und können eine bescheidene meinung hegen, und nach dem urteil der gelehrten welt die fortschritte in derselben sich auch ohne die beihilfe der spanischen weisen vollziehen würden, so musz die absicht jener herren sich dort nicht verwirklicht haben.

Vielleicht hat die sache doch ihre haken. von fremden sprachen lernt der spanische gymnasiast zumeist nur das lateinische oder französische. es ist selbstverständlich, dasz er, einer so ausgezeichnet wie das spanische erhaltenen neulateinischen sprache mächtig, auf die aneignung jener zu der seinigen im verhältnis von mutter und schwester stehenden sprachen weit weniger arbeit und zeit zu wenden braucht, als der deutsche schüler, der wort um wort, form um form sich mühsam einprägen musz. er gebraucht zwei jahre, um lateinisch zu lernen — was sage ich? um declinieren und conjugieren, einige dutzend bei dem mangel jeglicher übersetzungsübungen unverdauliche syntaxregeln zu lernen und aus einem ungeschickt aus der bibel und den spanischen schriftstellern der sinkenden latinität zusammengestoppelten lesebuch einige stücke ins spanische zu übertragen. ob die kenntnisse und fähigkeiten, die der schüler in diesen zwei jahren erwirkt, hinreichen, um in die lateinische litteratur, in das geistesleben der alten Römer einzuführen, ist mehr denn fraglich. zweifel-

dieses restes classischer studien ins gewicht, dasz, während das lateinische dem deutschen gymnasiasten die ganze welt der romanischen sprachen öffnet, der Spanier natürlich durch die oberflächliche kenntnis des lateinischen nicht mehr förderung zum eindringen in fremdes sprach- und geistesleben empfängt, als ihm schon seine romanische muttersprache gibt. eine wirkliche erweiterung seines horizontes würde der Spanier nur durch gründliches studium einer germanischen sprache erlangen. davon ist aber nicht die rede auf spanischen höhern schulen. deutsch verstehen ist in Spanien der gipfel alles wissens. würden wir in Deutschland nicht auch auf eine tiefere stufe sinken, wenn das lateinische beschränkt oder gar unterdrückt würde?

Man übersehe nicht, dasz in den beiden ersten jahren die schüler nur $13^1/_2$ stunden wöchentlich haben. es ist unerfindlich, weshalb man die zeit so vergeudet und im dritten plötzlich von den schülern die doppelte arbeit verlangt. man könnte glauben, dasz dabei an eine rücksichtnahme auf die körperliche entwicklung gedacht worden wäre. die absicht wäre dann in der that zu loben, aber sehr zweifelhaft, ob das faullenzen in gewissen jahren der physischen und sittlichen gesundheit zuträglicher ist als die regelmäszige, nicht übertriebene geistesarbeit. die nicht staatlichen collegien füllen dann die zeit auch auf ihre weise aus.

Geographie und die geschichte von Spanien können je in einem jahre in 180 lehrstunden schon studiert werden. was aber begreifen die knaben von der geschichte Spaniens und der astronomischen geographie in einem alter von 9—11 jahren? wieviel behalten sie davon, wenn nach diesen einzigen cursen die beiden fächer vollständig vernachlässigt werden? ganz sicher müssen wir auch die ihnen gewidmete zeit als verloren und somit die ganzen beiden ersten jahre dieser merkwürdig geordneten gymnasialstudien als zwecklos verschwendet ansehen. die knaben gewöhnen sich während derselben ans bummeln und, der völligen unfruchtbarkeit der in ihrem verlauf gemachten studien bald sich selbst bewust, an eine verhängnisvolle geringschätzung wissenschaftlicher thätigkeit im allgemeinen. aber so haben es die gegner der classischen studien ja gewollt: ein zugeständnis von einigen lehrstunden an dieselben gemacht und alle übrige zeit und kraft den realien gewidmet, ohne zu bedenken, dasz die verachtung, mit der man ehrwürdige überlieferungen behandelt, der neuerung, die an ihre stelle tritt, den schwersten schaden zufügt. so sehen wir denn auch in den weiteren jahren sich die fehler der ersten wiederholen. unter dem vorwande, ein fach in kurzer zeit und wöchentlich vielen lehrstunden abzumachen, mutet man den schülern zu, in einem jahre die fragwürdigsten vorschriften der guten schreibart, der wohlredenheit und versemacherei zu verdauen, in gleicher zeit den ganzen, reifen verstand erheischenden aufbau der ziffer- und buchstabenrechnung bis zum binomischen lehrsatz zu studieren, sich in neun monaten die lehre vom ackerbau aus

tribunale der kritik aus und beschränkt die freiheit ihres urteils. selbst der wohlgemeinte versuch durch festsetzung amtlicher prüfungsprogramme und auslosung einer gewissen zahl von fragen aus denselben dem vorwurf der parteilichkeit zu begegnen, hat natürlich die unabhängigkeit der prüfenden lehrer noch mehr gehemmt und den schülern die geistloseste, aber sicherste vorbereitung auf das examen leicht, oft kinderleicht gemacht. so sind diese gymnasialexamina für auswärtige schüler zum gespött des volkes geworden. alle drei monate — so oft finden dieselben statt — findet man in den tagesblättern zahlreiche anzeigen von privatlehrern, die versprechen in 3—6 monaten auf das bachillerexamen vorzubereiten. man traut seinen augen nicht; aber es ist so, und mit dieser einzigen thatsache ist das spanische gymnasium — ohne griechisch, mit wenig latein und einer fülle von realien — gerichtet.

So ist denn auch das instituto in der anschauung des volkes ein humbug, der stand seiner lehrer gering geachtet und schlecht besoldet, und die bildung, welche es gibt, als schein und flitter verschrieen. diese anstalt aber bereitet zur hochschule, und zu den verschiedenartigsten laufbahnen vor. welch ungeheuren schaden musz sie also im laufe von dreiszig jahren angerichtet, wie viel halbwissen und hohlheit erzeugt, wie viel unfähige menschen zu amt und würde gebracht, welche öde in den wissenschaften geschaffen haben! man suche nicht immer im charakter und in der geschichte der Spanier die erklärung und beschönigung für die mängel ihres landes. eine gute mittelschule würde binnen 25 jahren aus dieser hoch veranlagten nation, die sich jetzt als eine der letzten betrachtet, eine der ersten Europas machen.

Die spanischen lehrbücher sind — mit ausnahme der spanischen grammatiken — vorzüglich. aber dieses zugeständnis, welches die gerechtigkeit verlangt, verurteilt das spanische gymnasium vollends. wenn trotz so ausgezeichneter schulbücher die ergebnisse nach dem zugeständnis aller parteien — und der schulmänner selbst — so ganz unsagbar gering sind, so trägt eben die schule die schuld.

MADRID. E. VOGEL.

5.

DEUTSCH-LATEINISCHES ÜBUNGSBUCH FÜR QUARTA IM ANSCHLUZ AN DIE LECTÜRE DES CORNELIUS NEPOS VON DR. NETZKER, OBERLEHRER IN FORST, UND RADEMANN, GYMNASIALLERER IN COTTBUS. Gotha, F. A. Perthes. 1889. VI u. 243 s. 8.

Das Netzkersche übungsbuch für IV ist nach folgendem schema aufgebaut: 1) dasz-sätze, 2) participien und conjunctionen, 3) gerundium und supinum, 4) conjunctiv in relativ- und abhängigen fragesätzen, 5) rectionslehre, 6) ortsbestimmungen; 7) accusativ, 8) dativ,

lateinische besinnen? es sollte mich freuen, wenn die verf. sich entschlössen, von anfang an unerbittlich nur das richtige zu setzen. Ostermann mit seinen fortwährenden krücken und wegweisern läszt die knaben nie zur selbständigkeit gelangen. fehlt dann einmal der wink, so sehen sie sich ratlos um. die klammerwinke sind im vorliegenden buche auf das notwendigste beschränkt. die beispiele sind meist dem Cornel entnommen und nur, wo derselbe nichts bot, griffen die verf. weiter, namentlich nach Caesar. dasz dies das richtige princip ist, leugnet heute kaum noch jemand, aber freilich eine strenge abhängigkeit des grammatischen lehrstoffes von der jedesmaligen lectüre, wie Fries und Wezel diese nicht ohne lehrreiches geschick für III zuwege gebracht haben, ist weder erreicht noch beabsichtigt. es ist klar, dasz die erfüllung dieses wichtigen methodischen gebotes für die IV noch weit schwieriger ist als für III, und anerkennen wollen wir mit dank, dasz die verf. sich redliche mühe gegeben haben, auch in IV den lat. unterricht concentrisch zu gestalten. vielleicht hätten sie hier und da noch glücklicher operiert, wenn sie schon Köhlers casusstatistik und Böhmes Nepossätze hätten benutzen können. eine zweite auflage würde diesen büchlein, namentlich dem ersten, mancherlei verdanken können. es sind reichlich einzelsätze geboten, mehr als ich sie geben würde, aber ich weisz wohl, dasz sehr viele anders darüber denken. die beispiele sind namentlich im anfange nicht gerade leicht, aber ich halte das durchaus nicht für einen fehler, wenn man dem schüler etwas zumutet. und, wie gesagt, wozu ist denn der lehrer da? es ist ein fehler so vieler übungsbücher, dasz sie den lehrer in die ecke drücken. der schüler musz stets den eindruck behalten, dasz sein lehrer über dem buche steht, nicht neben oder gar unter ihm. noch eine bitte wegen der beispiele: es ist mir so vorgekommen, als werde das pensum sagen wir von cap. 4 in cap. 5 nicht genügend berücksichtigt; nachdem z. b. videri auf s. 78 f. in fünf beispielen vorgekommen ist, finde ich ein sechstes erst auf s. 82. sind jenes schon wenig beispiele zur einübung eines ausgemacht schwierigen wortes, so genügen noch weniger die spätern, um das knapp errungene über der schwelle des bewustseins zu erhalten. ich glaube, das ist einer der schwierigsten, aber auch wichtigsten und fruchtreichsten punkte, auf die ein übungsbuch achten musz: 'was dagewesen ist, musz gegenwärtig erhalten werden, und zwar musz die zahl der beispiele, in denen es dargeboten wird, der schwierigkeit der erstmaligen aneignung entsprechen.'

Die anordnung der einzelnen capitel ist: 1) phrasen und ev. stilistisches, 2) §§ der syntax in selbständiger regelgebung, 3) loci, 4) deutsche beispiele. die berücksichtigung der phrasen und der stilistik ist sehr zu billigen, aber im übrigen würde ich erst den mustersatz bieten und dann die regel: praecedant exempla! das geht so weit, dasz ich behaupte, an manchen stellen genügt ein locus memorialis auch ohne regel. die regeln selbst bitte ich den herrn

eine reihe ebenso unzutreffender als unliebsamer bemerkungen enthielte. nun ist mir freilich in entgegenkommendster weise von dem herausgeber eine berichtigung in dem nächsten jahrgang bereits zugesagt, aber bei der wichtigkeit, welche die sache gerade jetzt hat, halte ich mich für verpflichtet nicht blosz um unserer anstalt willen, der verbreitung und befestigung einer unrichtigen auffassung alsbald zu begegnen.

In dem mit dem vorjährigen osterprogramm veröffentlichten lateinischen lehrplan der anstalt sind nemlich auch die schriftsteller und die einzelnen werke bezeichnet, welche überhaupt zur lectüre dienen sollen. der berichterstatter, in der meinung statt eines grundlehrplanes ein pensenverzeichnis vor sich zu haben, findet darin eine unmögliche massenlectüre und läszt nun solches unpädagogische gebahren seine überlegene weisheit gewaltig fühlen: von gründlichkeit könne da nicht die rede sein, die angaben über das verfahren bei der lectüre seien unglaublich, einem teil der abiturienten möchte die ungeheure anstrengung wohl nicht geschadet haben, wie viele aber möchten zur entlassungsprüfung nicht zugelassen sein usw.; schlieszlich ermahnt er uns, lehrer und schüler zu schonen. man kann doch mit thatsächlichen verhältnissen nicht ebenso umgehen wie mit gegnerischen ansichten! ein blick in die jahresberichte der anstalt würde herrn dr. Ziemer sofort gezeigt haben, dasz wir das pädagogische ungeheuer nicht sind, welches er sich vorstellt, sondern nur eine gewöhnliche mühle. wenn wir auch bei unserm lateinischen unterricht in den obern classen, so weit wir darin freiheit haben, alles gewicht auf die lectüre legen, so treiben wir doch keineswegs multa statt multum, und der umfang unserer lateinischen lectüre ist, wenn auch nicht kleiner, so doch auch nicht wesentlich gröszer als auf andern realgymnasien. wir haben nicht 'den ehrgeiz, zu zeigen, dasz wir mit der halben stundenzahl ebenso weit kommen, wie das gymnasium'; wir haben überhaupt nicht die meinung, dasz wir etwas auszerordentliches erstreben oder leisten, sondern vielmehr die überzeugung, dasz unsere einrichtung naturgemäsz und überall ausführbar ist. durch eine zehnjährige erfahrung glauben wir zu wissen, dasz man auf unserm wege — anfang des französischen unterrichts in sexta, des lateinischen in tertia — das ziel nicht weniger sicher erreicht, als auf dem allgemein begangenen. das von herrn dr. Z. geforderte zweite jahrzehnt wird nichts anderes ergeben. soweit uns durch den austausch von schülern eine vergleichung mit andern realgymnasien möglich war, haben wir jedenfalls nicht bemerkt, dasz unsere anstalt bezüglich der leistungen auf dem ganzen gebiet des sprachlichen unterrichts hinter denselben zurückstünde. die voraussetzung des herrn dr. Z. aber, dasz nicht wenige abiturienten wegen ungenügender leistungsfähigkeit von der prüfung möchten zurückgehalten sein, ist ebenso grundlos wie die von der ungeheuren anstrengung. jenes war bisher nur bei zwei oberprimanern der fall; diese waren aber erst in unsere prima ein-

7.

BERICHT ÜBER DIE VERHANDLUNGEN DER VIERZIGSTEN VERSAMMLUNG DEUTSCHER PHILOLOGEN UND SCHULMÄNNER ZU GÖRLITZ.

Gemäsz der vor zwei jahren in Zürich getroffenen abmachung hielt die vierzigste versammlung deutscher philologen und schulmänner im verwichenen jahre in der zeit vom 2 bis zum 5 october in Görlitz ihre sitzungen ab, zum ersten male wieder seit der versammlung in Breslau (1857) auf schlesischem boden. obgleich die witterung der unmittelbar vorausgehenden tage keineswegs zum reisen einlud, erschien doch eine stattliche anzahl von teilnehmern — die gesamtzahl betrug 312 — nicht nur aus Schlesien und dem benachbarten Sachsen und Brandenburg, sondern auch aus den entfernteren teilen des reichs, sowie aus Österreich und der Schweiz, um gemeinsam einige tage ernster, wissenschaftlicher arbeit und heiterem, geselligem verkehr zu widmen. im festorte selbst hatten monatelang die verschiedenen comités, die aus mitgliedern der collegien der höheren schulanstalten und angesehenen bürgern der stadt bestanden, eine rührige thätigkeit entfaltet, um den seitens der teilnehmer an sie herantretenden forderungen in jeder hinsicht genügen zu können. am abend des 1 october fand im festlich erleuchteten saal des Wilhelmtheaters die vereinigung zu gegenseitiger begrüszung statt, bei welcher der zweite präsident, herr gymnasialdirector dr. Eitner die teilnehmer in herzlicher ansprache in Görlitz willkommen hiesz.

Im laufe des tages waren den mitgliedern im auskunftsbureau (hotel vier jahreszeiten) folgende festgaben überreicht worden:

1) festschriften des gymnasiums und des realgymnasiums zu Görlitz zur begrüszung der 40. versammlung deutscher philologen und schulmänner, enthaltend sechs wissenschaftliche abhandlungen von mitgliedern des lehrercollegiums der vereinigten anstalten.

2) dr. Blau, europäische wanderbilder, bd. 136/137 'Görlitz' mit dem plane von Görlitz.

3) achter jahresbericht des Görlitzer vereins für handfertigkeit und jugendspiele, enthaltend eine arbeit des herrn gymnasialdirectors dr. Eitner über die entwicklung des jugendspiels in Görlitz.

4) 200 kataloge der griechischen handschriften der Breslauer stadtbibliothek, geschenk des magistrats zu Breslau.

5) festgabe des königl. archäologischen instituts in Berlin durch herrn professor dr. Conze.

6) griechische antiken des archäologischen museums der königl. universität in Breslau, der 40. versammlung deutscher philologen und schulmänner in Görlitz dargebracht von Otto Rossbach.

Altem brauche folgend wird referent zuerst über die in den allgemeinen sitzungen gehaltenen vorträge bericht erstatten, sodann über die verhandlungen der einzelnen sectionen.

Erste allgemeine sitzung, mittwoch den 2 october, vormittags 10 uhr.

Der erste präsident, herr geh. regierungsrat prof. dr. Hertz aus Breslau eröffnete die versammlung, indem er die erschienenen teilnehmer aufs herzlichste begrüszte. auf die thatsache hinweisend, dasz die versammlung deutscher philologen und schulmänner zum vierzigsten male zusammengetreten sei und somit ein kleines jubiläum begehe, betonte er mit nachdruck, dasz dies ein beweis sei für die gesunde grundlage, auf

Die reihe der officiellen begrüszungen eröffnete herr provinzialschulrat Hoppe aus Breslau.

Als mitglied der versammlung und im auftrag sr. excellenz des herrn oberpräsidenten sowie des schulcollegiums begrüszt derselbe die versammlung. die schulverwaltung nimmt ein hohes interesse an dieser versammlung deutscher schulmänner, da hier deutschtum allzeit gehegt und gepflegt worden ist. diese aufgabe ist aber noch nicht erschöpft; auch den männern, die dem engeren politischen verbande nicht angehören, wollen wir die hand reichen zur pflege deutscher wissenschaft, deutscher sitte und gesittung. wichtig ist auch der umstand, dasz auf diesen versammlungen männer der theorie und praxis sich vereinigen. daraus ergibt sich die aufgabe zu prüfen, ob stoff und methode in der schule schritt halten mit den forderungen der universität, sowie anderseits zu untersuchen, ob nicht auch die universität hier und da der erziehung und heranbildung der lehrkräfte entgegen kommen könnte. da die wirksamkeit der schule unserem volke die erziehung gegeben hat, die ihm die siegeserfolge ermöglichte, gilt es die mit arbeit und blut erworbenen güter festzuhalten. aufgabe der versammlung ist es zu beraten und festzusetzen, ob die bisherige schule die grosze nationale aufgabe noch weiter zu lösen imstande ist, oder ob etwas neues an die stelle treten soll.

Sodann bewillkommnete herr bürgermeister Heyne namens der stadt Görlitz die versammlung und dankte namens des magistrats und der städtischen behörden für die ehre, die der stadt dadurch zu teil geworden, dasz sie zum orte der diesjährigen versammlung gewählt worden. dieser ehre sei jedoch Görlitz nicht unwürdig, da der boden nicht ganz unclassisch sei; werde doch die stadt geschmückt durch zwei bedeutende und berühmte gesellschaften, die oberlausitzer gesellschaft der wissenschaften und die naturforschende gesellschaft. redner schlosz mit dem wunsche, dasz die verhandlungen den mitgliedern zur freude, der wissenschaft zum segen und gott zur ehre gereichen möchten.

Hierauf begrüszt prof. dr. Putzler-Görlitz die versammlung im namen der oberlausitzer gesellschaft der wissenschaften, die als eine historischer forschung gewidmete gesellschaft sich mit den bestrebungen der versammlung verknüpft fühlt; beide streben ja nach demselben ziele, insofern sie auf dem wege historischer forschung das ringen des menschlichen geistes nach selbstbethätigung, sein thun und leiden inmitten der vielfach beengenden dinge der natur zu ergründen suchen.

Sanitätsrat dr. Kleefeld-Görlitz begrüszt die versammlung im namen der naturforschenden gesellschaft; er betont, dasz die zeiten längst vorüber seien, wo die naturwissenschaft von der philologie durch einen breiten, brückenlosen strom getrennt erschien; sie bilde längst einen notwendig erkannten teil der erziehungswissenschaft.

Justizrat Bethe-Görlitz dankt zugleich im namen des beurlaubten herrn oberbürgermeisters Reichert für die ihnen durch ernennung zu ehrenmitgliedern erwiesene ehre und sieht in dem umstande, dasz die versammlung laienelemente mit eintreten lasse, den beweis dafür, dasz dieselbe ihre aufgabe nicht nur in der pflege abstracter wissenschaft finde, sondern dasz sie auch fühlung mit den lebendigen verkehrsverhältnissen behalten wolle, dasz das wirken der mitglieder nicht der schule, sondern dem leben gelte.

Der vorsitzende macht hierauf mitteilung über eingegangene geschenke und festschriften. nach einer kurzen erholungspause erhält herr prof. dr. O. Richter-Berlin das wort zu seinem vortrage: 'über die modernen zerstörungen Roms und ihren einflusz auf die erforschung der antiken stadt.'

Vor etwa vier jahren erhoben Gregorovius und Hermann Grimm mahnend ihre stimmen und bezeichneten die neugestaltung Roms als eine grosze gefahr: das urteil der gebildeten lautete verschieden, jenachdem

die frei von antiken straszenanlagen war. die bevölkerungszahl des kaiserlichen Roms läszt sich übrigens auch nicht annähernd ermessen; auch waren die wohnungsbedingungen im alten Rom offenbar andere als im heutigen.

Mit recht konnte der sindico, herzog von Torlonia, einem vorwurfe einer englischen zeitung gegenüber es aussprechen, dasz bei der neugestaltung nicht ein einziges denkmal geopfert sei, dagegen eine grosze anzahl neuer aufgedeckt sei. aus allen klagen, so erkennt man aus der polemik, klingt die forderung heraus, Rom hätte bleiben müssen wie es war, es hätte nicht hauptstadt von Italien werden dürfen. jedoch auch der zustand vom Rom im jahre 1870 ist doch nur eine zufällige entwicklungsform; Rom hat nie aufgehört zu leben.

Alles leben aber ist umbildung. diesen procesz hat gerade das mittelalter am ungünstigsten vollzogen, welches aus der ehemaligen gebieterin der welt eine stadt von 20 000 einwohnern machte. das mittelalter hat das antike Rom zerstört, nicht der ansturm der barbaren; letztere haben Rom verödet, seiner schätze beraubt, jedoch nicht zerstört. die zerstörung Roms im mittelalter ist jedoch notwendig gewesen, denn jede generation zerstört und bildet. in die ruinen der tempel, theater und thermen nisteten sich allmählich kirchen und klöster ein; vornehme wandelten antike gebäude in burgen um. die pflicht der selbsterhaltung war es schlieszlich, die den Römern selbst den mauerbrecher in die hand drückte, da vielfach die ruinen zufluchtsstätten des gefährlichsten gesindels wurden. das zeitalter der renaissance hingegen ging gegen die noch vorhandenen reste mit bewuster brutalität vor. eine grosze anzahl von bauwerken dieser zeit sind aus den trümmern antiker gebäude errichtet; steingräber durchwühlten den boden des forums, um material für neubauten zu gewinnen. ein trost aber ist es, dasz aus den zerstörungen, namentlich von seiten der päpste, prachtbauten hervorgingen, denen niemand die existenzberechtigung absprechen kann; entstanden doch damals die palazzi Borghese und Barberini, die villen Ludovici, Medici u. a.

Seit dem anfang dieses jahrhunderts erwachte der historische sinn der Italiener mächtig; päpste wie Gregor XVI und Pius IX lieszen ihn nicht verkümmern; vornehmlich aber ist es die archäologische commission gewesen, die sich die erhaltung der bestehenden monumente zur aufgabe gemacht hat; die erfolge derselben sind groszartig, wie redner im einzelnen genauer nachweist. von besonderem interesse sind die ausgrabungen auf dem forum, der via sacra und dem Palatin; eine fülle einzelner funde ergab sich auch bei den regulierungen und anlagen der straszen; reste des agger des Servius Tullius kamen zum vorschein; unter dem agger fanden sich gräber, die neue gesichtspunkte eröffneten; die arbeiten des ingenieurs Narducci führten zu einer gründlichen untersuchung der cloaca maxima sowie des circus Flaminius; antike straszengänge kamen gelegentlich der pflasterungen zum vorschein, wodurch die topographische kenntnis Roms auf ein ganz neues feld gerückt ist; auch den Tiberregulierungen verdanken wir unzählige funde und überraschende entdeckungen.

Aus dem gesagten geht deutlich hervor, dasz die altertumswissenschaft am allerwenigsten sich über die moderne zerstörung Roms beklagen darf; ganz anders liegen die verhältnisse in Athen; würde auch nur eine strasze im Kerameikos abgerissen, so würde der wissenschaft schon hierdurch unendlicher gewinn erwachsen.

Hiernach hielt herr prof. dr. Crusius-Tübingen einen vortrag über: 'märchenreminiscenzen im antiken sprichwort.'

Während mythen, sagen und legenden aus der religion und der geschichtlichen erinnerung hervorwachsen, schlägt das märchen keine tieferen wurzeln; wie vom wind getrieben, fliegt sein same über das land. ohne rücksicht auf die wirklichkeit schafft es sich eine bessere

aussetzung. in diese welt gehören auch die sprichwörtlichen dummköpfe Koroibos Melitites, Akko u. a., die nicht erst von der dorischen komödie geschaffen sind. interessant ist die beobachtung, dasz wir in unserem Schilda dieser ganzen narrengesellschaft wieder begegnen; im gegensatz zu diesen figuren stehen die schlaumeier und pfiffigen wie Ἔμβαρος.

Das unglaubliche des wunderlandes wird in das diesseit versetzt durch die kraft des zaubers, der wundergabe und des zauberkräftigen wunsches. 'τὸ Πώσητος ἡμιωβόλιον' besitzt derjenige, der viel ausgibt, ohne dasz man über seine einkünfte etwas weisz; der heckepfennig war den alten ebenfalls bekannt.

Auch die vielen märchen eigentümliche steigerung menschlicher gaben begegnet uns in sprichwörtlichen redensarten: z. b. τὰ ὑπὸ γῆς ὁρᾶν; auf das märchen vom meisterdiebe bezieht sich das griechische sprichwort 'εὐρυβατεύεσαι ἐπὶ τῶν πονηρευομένων'. an die in thörichter oder gottloser weise angewandte wunschkraft mag wohl Martials 'qualem noluerit ferre (von einer nase ist die rede) rogatus Atlas' erinnern. ein märchenzug liegt offenbar dem 'οἷα τἀπὶ Χαριξένης' zu grunde. die 'fremdenfrohe' nahm die götter in ihre schlichte behausung auf, wie Philemon und Baucis die götter bewirteten.

Gespenster, spuk und geister sind dem alten sprichwort ebenfalls nicht fremd. Gello begegnet uns in der redensart Γέλλους παιδοφιλωτέρα; so sagte man von eltern, die aus liebe schwach und blind waren; die ἥρωες des sprichworts sind spukgeister; daher die redensart: οὐκ εἰμὶ τούτων τῶν ἡρώων 'ich gehöre nicht zu diesen quälgeistern'. reminiscenzen an hexen und hexenmeister lassen sich erkennen in den wendungen ἐπὶ σαυτῷ τὴν σελήνην καθαιρεῖς (du schadest dir selbst) ἀσκῷ μορμολύττεσθαι (vor einem schlauch erschrecken). vom enttäuschten sagte man im anschlusz an ein altes attisches märchen 'σὺ ᾤου χρυσοχοήσειν' oder 'χρυσοχοεῖν ἀφῖχθαι'; dieselbe vorstellung liegt wohl auch der redensart ἀγαθῶν μυρμηκιά zu grunde; gleichfalls an ein märchen klingt an: ἄνθρακες ὁ θησαυρὸς ἐγένετο. an die zahlreichen märchen von verwunschenen menschen wie Lucius oder die psycheepisode erinnert vielleicht der spruch: 'gerettet wirst du, wenn du eine zwiebel nimmst'; an den prinzen im psychemärchen lehnt sich das auf einen emporkömmling bezügliche wort Petrons an: 'amicus vester, qui fuit rana, nunc est rex'; unwillkürlich denkt man hierbei an das märchen vom froschkönig.

Redner schlieszt seine ausführungen, indem er darauf hinweist, wie lehrreich und anziehend das studium der alten märchenkunde ist. sehen wir doch, wie geist und phantasie der Griechen vor jahrtausenden dieselbe jugendnahrung empfing wie wir selbst. wir fühlen uns dadurch ihnen geistig verwandt und lernen ihre unvergänglichen überlieferungen mehr und mehr achten.

Der präsident dankte den rednern aufs wärmste und schlosz sodann die erste sitzung. die versammlung trennte sich zur constituierung der sectionen in den für sie bestimmten localen und vereinigte sich um 3 uhr wieder zum officiellen festmahl im saale des Wilhelmtheaters.

Abends fand im stadttheater eine festvorstellung statt, bei welcher nach dem vortrag eines vom gymnasialoberlehrer dr. van der Velde gedichteten prologs das lustspiel von L. Fulda 'die wilde jagd' zur aufführung kam.

Zweite allgemeine sitzung, donnerstag den 3 october, vormittags 10½ uhr.

Der zweite präsident, director dr. Eitner eröffnete dieselbe mit mitteilungen geschäftlicher natur. der sitzung liegt es ob, die commission zur bestimmung des orts, an dem die nächste versammlung abgehalten werden soll, zusammenzustellen. mitglieder sind auszer geh.

ein werk der zeit des Titus, sondern der hellenistischen zeit, wenig jünger als der fries des Zeusaltars zu Pergamos sei. im schärfsten gegensatz zu dieser auffassung steht die ansicht Sybels, dasz die bildhauer keine andere poetische quelle benutzt haben könnten, als Vergils Aeneis. gegen das herschende dogma war früher schon Stephani und in der letzten zeit Robert aufgetreten, der auf bedenken grammatischer und epigraphischer, mythologischer und kunsthistorischer art hingewiesen hatte.

Redner nimmt somit den streit als eine ἔριϲ φιλή wieder auf, indem er die gründe in erwägung zieht, die für entstehung der vaticanischen gruppe unter Titus und nicht in hellenistischer zeit geltend gemacht worden sind.

1. Was zunächst die grammatisch-exegetischen gründe, angeschlossen an die stelle des Plinius 36, 37 betrifft, so läszt sich die quelle, aus der Plinius schöpfte, mit sicherheit nicht ermitteln; nur vermuten könnte man, dasz Licinius Mucianus der gewährsmann sei. wenn Lachmann annahm, die künstler hätten die gruppe auf bestellung des Titus gebildet, so beruht diese auffassung auf unrichtiger übersetzung der worte 'de consilii sententia', die derselbe wiedergibt durch: 'auf entscheidung des geheimen rats'; denn als Plinius das 36e buch schrieb, war Titus noch nicht princeps, sondern nur imperator und mitregent; irgend ein zusatz wäre unbedingt erforderlich gewesen. Lachmanns erklärung musz auch in grammatischer hinsicht bedenken erregen, da die formel nur in dem sinne gebraucht wird, dasz das handelnde subjekt glied des consilium ist. die künstler würden also handeln nach dem entscheid . . . einer commission, der sie jedoch in keiner weise angehören. wenn die künstler überhaupt nach dem entscheid einer commission handelten, so konnte diese doch nur aus sachverständigen zusammengesetzt sein. die formel 'de consilii sententia' kann, wie eine beobachtung des sprachgebrauchs ergibt, bei Plinius nur in der bedeutung: 'beratende versammlung' gefaszt werden. da das subject aus einer mehrheit besteht, so können diese, die künstler, nur nach der sententia des von ihnen selbst gebildeten consilium handeln. diesen umstand betonte Plinius nicht mit unrecht; denn in seinen worten ist noch nicht der gedanke enthalten, dasz sie das werk auch gemeinsam ersonnen haben. dasz die meister des Laokoon einer früheren zeit und nicht der des Plinius angehören, geht zur genüge aus den worten 'non fuisse tum auctoritatem' hervor; auch an andern stellen betont Plinius, dasz es der kunst seiner zeit an ansehen und innerem wert fehle, im gegensatz zur summa claritas jener alten zeit.

2. Mythographische und litterarhistorische erwägungen führen zu demselben resultate.

Dasz, wie Lessing und Robert meinen, erst Vergil es war, welcher vater und söhne zusammen umkommen liesz, bestreitet redner aufs entschiedenste. Vergil folgte vielmehr in der Laokoonepisode einer alten quelle; dieselbe läszt sich nachweisen in Euphorions von Chalcis 'Chiliaden', einer einheitlichen erzählung, welche die schuld des Laokoon genügend motivierte. Euphorion lag Vergil vor, als er Laokoon mit seinen beiden söhnen umkommen liesz, während er in der verknüpfung der Laokoonepisode mit dem rosse vielleicht dem alten epos des Arktinos folgte, wenn auch nur durch vermittlung einer aus diesem abgeleiteten quelle. der Laokoon der gruppe kann somit ohne kenntnis des Euphorion überhaupt nicht gewürdigt werden. mit dieser auffassung stimmt auch die beschreibung Sadolets völlig überein; an ein abhängigkeitsverhältnis von Arktinos ist nicht zu denken.

Dasz Vergil die gruppe gekannt und dieselbe bei seiner schilderung berücksichtigt habe, ist nicht unmöglich; sehr einfach erklärt sich bei dieser annahme der umstand, dasz der dichter das eigentliche sterben des Laokoon nicht erwähnt. wichtig ist auch für die beurteilung unserer frage die thatsache, dasz bei Vergil die katastrophe am gestade des

Abends fand in den festlich erleuchteten räumen des Wilhelmtheaters für die teilnehmer der versammlung der festball statt, zu dem damen und herren der besten gesellschaft geladen und erschienen waren.

Dritte allgemeine sitzung, freitag den 5 october, vormittags $10^1/_2$ uhr.

Der vorsitzende, geheimrat prof. dr. Hertz erteilt zunächst herrn gymnasialdirector dr. Eitner das wort zu einigen geschäftlichen mitteilungen; sodann berichtet er über das resultat der verhandlungen bezüglich der wahl des nächsten versammlungsorts und teilt mit, dasz München als ort der nächsten versammlung gewählt worden sei und dasz magistrat und regierung in liebenswürdigster weise bereit seien, die versammlung zu empfangen. beworben haben sich auszerdem Wien und Straszburg; diese städte sollen für die nächsten congresse im auge behalten werden. für das präsidium werden vorgeschlagen hofrat prof. dr. v. Christ und dr. Arnhold, rector des Wilhelmgymnasiums in München.

v. Christ dankt für die ihm erwiesene ehre und heiszt die versammlung von seiten der stadt München und der königlichen staatsregierung willkommen.

Nach einigen geschäftlichen mitteilungen folgt sodann der vortrag des herrn dr. Friedrich Cauer-Freienwalde a. O. über: 'Drakons gesetzgebung'.

Die notiz bei Pollux III 125, nach der das amt der epheten durch Drakon, der Areopag durch Solon eingesetzt ist, hat bisher niemand in ihrem ganzen umfang für richtig gehalten.

Die einen halten die epheten für älter als Drakon, die andern den Areopag für älter als Solon und Drakon, andere wieder beide gerichtshöfe für älter als die genannten gesetzgeber. dasz in der attischen blutgerichtsbarkeit sich ein stück grauen altertums erhalten habe, ist nicht wahrscheinlich, wie ein vergleich mit andern griechischen landschaften lehrt, in denen eine gerichtliche verfolgung des mörders noch unbekannt war, als die gesellschaftliche entwicklung schon weit fortgeschritten war. belegt wird diese behauptung durch stellen aus der Odyssee und Ilias. (Theoklymenos und schild des Achill.) in der gerichtsverhandlung, die auf letzterem dargestellt ist, haben die richter nur festzustellen, ob die busze gezahlt worden ist. obgleich hier das princip der blutrache gemildert erscheint, insofern es üblich ist, dasz die verwandten des erschlagenen sich mit einer geldbusze begnügen, so besteht doch die thatsache, dasz bei den Ioniern noch zu anfang des 7n jahrhunderts die staatsgewalt nicht daran dachte, die verfolgung des mörders in die hand zu nehmen. deswegen ist es nicht wahrscheinlich, dasz man im mutterlande, welches namentlich in der entwicklung städtischer cultur zurückgeblieben war, schon in früherer zeit zu einer gerichtlichen verfolgung des mörders fortgeschritten sei. eine anschauung von der entwicklung der attischen blutgerichtsbarkeit kann man gewinnen aus den überresten der Drakontischen gesetze, die meist nicht nach gebühr gewürdigt worden sind; namentlich muste dieses alte zeugnis ohne voraussetzung erklärt werden.

Hierauf erörtert redner die beschaffenheit der überlieferung, auf welcher unsre kenntnis der gesetzgebung Drakons beruht. die inschrift C. I. A. I 61 (in trümmerhaftem zustande erhalten) bietet bruchstücke der ursprünglichen fassung. eine jüngere redaction benutzte Demosthenes (gegen Aristocrates und an andern orten), die wohl entstand, als nach Eukleides das attische gesamtrecht einer revision unterworfen wurde. ebenso wie die nacheukleidische bearbeitung des attischen rechts bei den rednern den namen Solons trägt, gilt ihnen Drakon als urheber des abschnitts über die blutgerichtsbarkeit.

der angeklagte die beschuldigung seiner gegner zurückwies; er konnte leugnen oder rechtfertigende umstände geltend machen. Drakons bestimmungen hinsichtlich des ersten falls sind nicht überliefert; ein von Demosthenes beschriebenes verfahren ist jünger als Drakon. das Solonische amnestiegesetz anderseits beweist, dasz schon vor Solon ein verfahren in blutsachen auf dem Areopag stattfand und zwar nicht in gegenwart der epheten. dieses verfahren spielte sich wohl ab ohne jede mitwirkung eines gerichtshofes.

Wodurch wurde die entscheidung herbeigeführt? der eid, mit dem beide parteien am schlusz des ersten plaidoyers die wahrheit ihrer aussage bekräftigen, ist eine sinnwidrige formalität; denn unter allen umständen wird ein meineid geschworen. es gab wohl eine zeit, in der der eid die aussage des schwörenden ohne beweis rechtskräftig machte; wenn der angeklagte seine unschuld beschwor, hörte die verfolgung auf; wenn die kläger ihre anklagen beschworen, so wurde der mörder von seinen verwandten der rache preisgegeben. die zeugen auf dem Areopag waren ursprünglich nichts als eideshelfer, die denselben eid leisten musten wie die parteien. dieselben musten sich als verwandte oder angehörige der partei, der sie zeugnis leisteten, ausweisen. widersprechende eide beider parteien waren vor einführung der gerichtlichen entscheidung ausgeschlossen. vermutlich machten es die Athener wie die Kreter, die den kläger meist nur dann zum eide zulieszen, wenn er ihm vom beklagten zugeschoben wurde. behielten die kläger die oberhand, so galt absichtlicher totschlag als erwiesen. der mörder muste auf lebenszeit das land verlassen; auch muste er sich vom grenzmarkt und allen panhellenischen festen fernhalten. wer ihn tötete, wurde ebenso bestraft, als ob er einen athenischen bürger getötet hätte. schädigung des vermögens des mörders war nicht gestattet, während vor Drakon der mörder sich loskaufen konnte. Drakon nahm bei abschaffung dieses brauches namentlich rücksicht auf die armen, deren leben unter solchen verhältnissen in beständiger gefahr schwebte. leugnete der angeklagte den mord, so verlief das verfahren ohne jede mitwirkung eines gerichtshofes.

Für den fall, dasz der verfolgte seine that gestand und behauptete, er habe ohne absicht gehandelt, machte Drakon untersuchung und entscheidung seitens der 51 epheten obligatorisch. den angehörigen des ermordeten stand es nicht frei, ihre klage von vornherein auf unfreiwilligen totschlag zu formulieren. der begriff ἀκούσιος φόνος ist nicht identisch mit fahrlässiger tötung; derselbe entspricht eher unsrer 'körperverletzung mit tödlichem ausgang'. die versuchung zum meineid war ungemein grosz, wenn der angeklagte, der im zustande leidenschaftlicher erregung gehandelt hatte, zu einem eide aufgefordert wurde. um dem meineide vorzubeugen, verlangte Drakon gerichtliche untersuchung. das urteil der epheten war nicht ohne weiteres rechtskräftig; die partei, zu deren gunsten entschieden war, muste erst eidlich die gerechtigkeit des urteils beschwören.

Verwarfen die epheten die einrede des angeklagten, so galt, wie beim Areopag, mord oder totschlag als erwiesen. wurde auf 'unfreiwilligen totschlag' entschieden, so muste der thäter nur auf beschränkte zeit Attika verlassen; er genosz aber die rechte eines Atheners im auslande. den angehörigen des ermordeten stand es jedoch frei, sich mit dem mörder zu versöhnen; hierbei sahen sie jedoch auf ihren vorteil. Drakon erschwerte die versöhnung, da er seine landsleute kannte; auch liesz er es nicht zu, dasz von vornherein die klage auf φόνος ἀκούσιος gerichtet wurde.

Die epheten saszen auch zu gericht, wenn es sich um anstiftung nicht nur zu einer handlung mit tödlichem ausgang, sondern auch zu absichtlicher tötung handelte. der anstifter und der thäter wurden

dr. Schenkl den vom redner eingeschlagenen weg als nicht zuverlässig; der vortragende verteidigt jedoch ihm gegenüber seine anschauungen.

Hierauf erhält herr professor dr. Conze-Berlin das wort zu seinem vortrage über das archäologische institut und das gymnasium'.

Ed. Gerhards im jahre 1850 ausgesprochener wunsch, dasz die archäologischen studien auch von seiten der philologenvereine regelmäszig beachtet werden möchten, hat sich vollauf erfüllt. gegenüber der weiterentwickelung der archäologie und den anforderungen, die an den gymnasialunterricht gestellt werden, ist das bedürfnis unabweisbar, dasz beim zeichenunterricht und namentlich bei der lectüre sowie beim geschichtsunterricht verwertet werde, was die archäologie an die hand gibt. die sprachstudien büszen dadurch noch nicht ihre vornehme stellung ein. in neue bahnen ist die von Welcker, O. Jahn u. a. begonnene arbeit eingelenkt durch v. Brunn. jüngeren methodisch vorgebildeten gelehrten ist der unmittelbare zugang zum studium der denkmäler eröffnet. die deutsche archäologie hat die groszartigen errungenschaften Englands in Olympia und Pergamos nachholen dürfen. dieselben wege gehen Frankreich, Österreich und Italien. die denkmäler treten schon in ursprünglicher zusammengehörigkeit ganzer mittelpunkte antiker civilisation wieder hervor. auch Amerika, wetteifernd mit der deutschen forschung, möchte gern seine hand ausstrecken nach dem kranze einer ausgrabung von Delphi. die so erweiterte archäologie kann fortan nicht isoliert ihren weg gehen, sondern sie berührt sich in vielen punkten mit der altertumswissenschaft; die untersuchung und forschung auf beiden gebieten schmilzt vielfach zusammen. darum ist es nötig, dasz auch der schulmann, dessen aufgabe es ist, das antike leben dem geiste der jugend zu erschlieszen, den wandlungen in der archäologie seinen blick zuwendet; er musz in Rom zu hause sein. dem gange der wissenschaft zu folgen, ist man auch sonst in unterrichtskreisen lebhaft bestrebt, wie die arbeiten von Lunitz, Seemann, Menge, Baumeister, Engelmann u. a. beweisen. die genannten bestrebungen erhalten durch das archäologische institut hervorragende förderung; dasselbe wirkt befruchtend auf die universität und so indirect auf die vorbildung des gymnasiallehrers. Schweden und Norwegen streben die gründung eines ähnlichen instituts in Rom an. auch Amerika, das land des eminent modernen, welches in Athen ein institut errichtet hat, wendet seine aufmerksamkeit auf die allgemeinere belebung der classischen studien durch directe berührung mit den überresten des altertums. die zahl der jüngeren und älteren gymnasiallehrer, die studien halber auf einige monate nach Rom kommen, ist nach den berichten der secretäre des archäologischen instituts im wachsen begriffen. die stipendien des instituts sind auch jungen schulmännern zugänglich. anerkennenswert ist namentlich die munificenz der bayr. regierung. die kaiserliche reichsanstalt gewährt, soweit der raum gestattet, jüngern der wissenschaft unterkunft, gewährt die litterarischen hilfsmittel und steht ihnen mit rat und that zur seite. bewährte forscher leiten die führung durch ruinen und museen; auch die kenntnis Pompejis wird erschlossen durch prof. Mau. prof. Dörpfeld hat mit jüngern der wissenschaft von Athen aus ausflüge nach Olympia, Sparta, Mycenae, Epidaurus unternommen. redner wünscht, dasz der anschlusz der schulmänner an die archäologischen studien ein noch engerer werde; denn nicht nur für specialgenossen, sondern auch für praktische schulmänner arbeitet das institut.

Im anschlusz an diese ausführungen empfiehlt redner die verbreitung der institutsschriften (antike denkmäler, jahrbuch, römische und athenische mitteilungen) an gymnasien. die erhobenen bedenken, besagte schriften seien zu speciell fachwissenschaftlich und zu kostspielig, sucht redner zurückzuweisen. die bestrebungen des instituts — von einem istituto dei vasi ist nicht mehr die rede — sind nicht engherzig, sondern

menschlichen gebeinen. dasz dies die sterblichen überreste des Livius seien, glaubte man sofort. in der darauffolgenden zeit trug man sich mit dem gedanken der errichtung eines würdigen denkmals; aus unbekannten gründen unterblieb jedoch die ausführung. die gebeine des Livius wurden in den salone des palazzo della Ragione übergeführt. inschrift und reliefbildnis kennzeichnen die beisetzungsstätte.

Auch das nächste bildnis ist über einer thür des salone angebracht. das relief zeigt die sitzende halbfigur eines mannes in älteren jahren; eine faltige kopfbedeckung verhüllt die haare. das gesicht ist bartlos; in der rechten hand ruht das kinn des denkers, während die linke bequem in einem aufgeschlagenen buche liegt. die entstehung dieses bildnisses ist vielleicht in verbindung zu bringen mit den arbeiten, welche nach dem brande des salone 1420 ausgeführt wurden.

Inschriftlich vom jahre 1547 datiert ist das im innern des salone befindliche denkmal. dasselbe schlieszt oben mit einer nische ab, in welcher eine als T. LIV bezeichnete büste steht.

Die büste stellt einen mann in vorgerücktem alter dar. flach anliegend gearbeitetes haar bedeckt den kopf. die ohren sind auffallend lang; die lange nase zeigt an der spitze eine charakteristische fast unmerkliche vertiefung. die unterlippe trägt in der mitte drei falten; oberlippe, kinn und wangen sind mit bartspuren bedeckt. der sehnige hals hat einen starken gurgelknoten. unter dem linken ohre stehen am halse die buchstaben P. T. L. E. der schöpfer des denkmals ist nicht bekannt; der verfasser der denkmalsinschrift ist Lazarus Bonamicus († 1552). die büste schenkte Alessandro Bassano, ein kunstsinniger altertumsfreund, der stadt. die provenienz derselben geht auf die sammlung desjenigen hauses zurück, welches in der öffentlichen meinung als das alte haus des Livius galt.

Obgleich die gründe, aus denen der in der büste dargestellte mann dem Bassano als Livius galt, urkundlich nicht angegeben sind, darf man doch nicht behaupten, Bassano habe die tradition gemacht; gewis wird er durch bestimmte gründe geleitet worden sein.

Die beurteilung der büste, der inschrifttafel und der aufgefundenen gebeine sind drei scharf zu trennende dinge.

Welches ist die über die Paduaner büste herschende meinung? dieselbe hat Bernoulli (Röm. iconographie I Stuttgart 1882 S. 287) ausgesprochen. seine worte sind nicht frei von irrtum, insofern die gebeine 50 jahre nach der inschrift aufgefunden sind. „grämlich“ ist der gesichtsausdruck nicht, von einem 'kahlkopf' ist auch nicht die rede.

Die tafel stammt aus S. Giustina, die büste aus dem hause des Bassano. die vermutungen, dasz die büste die des Claud. Marcellus oder des Lentulus Marcellinus sei, entbehren der begründung.

Die einwände gegen die bezeichnung der büste mit dem namen des Livius lassen sich widerlegen.

Auffallend ist es, dasz man früher nicht auch an dem antiken ursprung der büste gezweifelt hat.

Prof. Schmarsow bezeichnet sie als ein geringes werk eines renaissancekünstlers, welches gleichzeitig mit den übrigen figuren des denkmals entstanden ist. mit diesem urteil vereinigt sich das, was vortragender aus litterarischen angaben entnommen. eine notiz bei Scardeonius 'de antiquitate urbis Patavii' besagt, dasz auf dem denkmal das abbild eines kopfes aufgestellt wurde, der in höchster wertschätzung noch vorhanden ist im besitze Bassanos. Schrader erwähnt in seinen monumenta Italiae das denkmal und die büste; auch er erwähnt zwei porträts, von denen das eine dem denkmal zugehört, das andere nach errichtung des letzteren sich in der sammlung Bassanos befindet (ausdrücklich als c a p u t bezeichnet).

Daraus folgt, dasz wir die marmorcopie eines antiken Liviuskopfes vor uns haben.

Vierte allgemeine sitzung, sonnabend den 5 october vormittags $10^1/_2$ uhr.

Der zweite vorsitzende, director dr. Eitner eröffnet dieselbe mit geschäftlichen mitteilungen, die jugendspiele betreffend. zu dieser sache erhält herr directionsrat v. Schenckendorff das wort, um das charakteristische und wesentliche der jugendspiele kurz zu beleuchten; namentlich betont er die auszerordentliche hingabe der schüler und die freundliche teilnahme der bevölkerung an den spielen.

Nach weiteren geschäftlichen mitteilungen spricht dr. O. Rossbach-Breslau über das Dianaheiligtum in Nemi.

Das städtchen Nemi mit gleichnamigem see, die perle des Albanergebirgs, besasz einen alten, sehr gefeierten cult der Diana, der mit merkwürdigen bräuchen verbunden war. zum nemus Dianae oder n. Aricinum zogen processionen von bekränzten frauen mit fackeln in den händen; daselbst war auch das bundesheiligtum einer groszen anzahl latinischer gemeinden; der priester der göttin (rex Nemorensis) war ein flüchtiger sklave, der seinen vorgänger im zweikampf erlegt hatte. Antiken wurden in der gegend von Nemi schon früh gefunden. die fundamente eines tempels wurden bei einer ausgrabung entdeckt, die im anfang des 17n jahrhunderts durch den cardinal Lelio Biscia angeregt worden war. neue ausgrabungen wurden in den jahren 1787—96 angestellt, bei denen namentlich statuen und reliefs entdeckt wurden; eines der bekanntesten stücke ist ein archaisches marmorrelief mit der tötung des Aigisthos und der Klytaimnestra durch Orestes. fast hundert jahre später (1884) wurde man durch entdeckung einiger heidnischer und altchristlicher gräber auf der ostseite des sees wieder auf Nemi aufmerksam. obgleich man jedoch bei den ausgrabungsarbeiten nicht recht systematisch zu werke gieng und die funde teilweise verstreut und in englische und amerikanische sammlungen übergegangen sind, kann man sich doch jetzt ein ziemlich anschauliches bild von dem nemus Dianae machen.

Eingehend beschreibt sodann redner die lage des sees und des tief unten an demselben liegenden heiligtums. die tempelarea hat eine ausdehnung von 45000 quadratmetern und die gestalt eines rechtecks; zu ihr führte am westlichen ufer des sees eine 6,10 m breite strasze herab. die area wird im nordosten und nordwesten durch mächtige substructionen mit 26 nischen in gestalt von rundbogen begrenzt; an diese substructionen lehnt sich eine reihe von neun nischenförmigen bauten an, die wir als alae zu bezeichnen haben; dies sind die hauptfundorte der bei der jüngsten ausgrabung entdeckten gegenstände. von den alae ist namentlich bemerkenswert die des M. Servilius Quartus, deren fuszboden ein sorgfältig ausgeführtes mosaik mit inschrift schmückt. von den in der ala aufgestellten gegenständen sind vier überlebensgrosze marmorhermen und zwei statuen wiedergefunden worden, gut erhaltene leistungen der römischen porträtplastik. die herme der einen frau stellt vermutlich eine priesterin der göttin dar in der ihr zukommenden tracht. nahe der rechten ecke der rückwand war eine 1,15 m hohe männliche statue aufgestellt, die einen unbärtigen mit der toga bekleideten mann in der haltung eines sprechenden erkennen läszt. die ganze reihe der alae musz wohl in republikanischer zeit eingerichtet worden sein; während der bürgerkriege verfiel sie und wurde in der ersten kaiserzeit — darauf weist die statue des Tiberius — wiederhergestellt. in welchem verhältnis die personen, die in der ala ihre hermen und statuen weihten, zum cult der Diana standen, läszt sich nicht sagen. südwestlich von den alae liegen die grundmauern des tempels der Diana, der bis gegen den ausgang des altertums bestanden haben musz; die nordwestliche längsfront liegt der offenen seite der area parallel, während der eingang durch die südöstliche schmalseite gegen-

durch eine reihe von instructiven abbildungen erläutert wurden, mit der bemerkung, dasz der tempel in Nemi nicht nur ein heiligtum von localer bedeutung gewesen sei, sondern vielmehr ein religiöser mittelpunkt für ganz Italien, in späterer zeit sogar für das ganze römische reich.

Hierauf erhält herr oberlehrer dr. O. E. Schmidt aus Dresden das wort zu seinem vortrage: 'M. Iunius Brutus der Cäsarmörder'.

Die biographie Plutarchs, ein parteibericht der verwandten und freunde des Brutus, ist von der modernen wissenschaft nicht mit der nötigen kritischen vorsicht benutzt worden; namentlich ist der politische charakter des Brutus zu günstig beurteilt worden. die bezeichnung eines 'ehrenwerten mannes' verdankt er Shakespeare. aber auch an widersprechenden angaben zeitgenössischer römischer schriftsteller fehlt es nicht, die dem idealen bilde des mannes abbruch thun; ein ausgleich der entgegenstehenden ansichten ist ein noch ungelöstes problem.

Brutus, der plebejischen nobilität entstammend, verlor im zarten alter den vater; die mutter Servilia, eine klugberechnende mätressennatur, leitete seine erziehung. zum hoffnungsvollen jungen Cäsar stand sie, in zweiter ehe mit Iunius Silanus vermählt, in intimem verkehr. die der ehe entsprossenen zwei töchter gerieten nach der mutter. die ganze sphäre des hauses war also dem gedeihen einer idealen gesinnung nicht günstig. dem gerücht, dasz Brutus ein sohn Cäsars gewesen sei, ist nicht glauben zu schenken; es ist dies vielmehr eine legende von politischer tendenz.

In eine öffentliche angelegenheit war Brutus zuerst im consulatsjahre Cäsars verwickelt, indem er eines mordplanes gegen Pompeius bezichtigt war. darauf studierte er in Athen und Rhodos. den grund zu einem einträglichen wuchergeschäfte legte er in Cypern, beauftragt die einziehung der schätze des königs Ptolemaeus zu überwachen. unmittelbar darauf borgte er, nach Rom zurückgekehrt, den Salaminiern auf Cypern 50 Talente gegen 48% jahreszins. 53 betrieb er sein geschäft in Cilicien. als Cicero 52 zum nachfolger des Appius Claudius Pulcher designiert wurde, strebte Brutus nach der freundschaft mit ihm aus egoistischen motiven, um die asiatischen schuldner weiter auszubeuten. Brutus schob stets agenten vor, um sich nicht zu compromittieren. dieselben hatte er sogar als officiere im römischen heere eingeschmuggelt. den scheuszlichkeiten in Cilicien machte Cicero energisch ein ende. Brutus scheute sich jedoch nicht, als Cicero über das gebaren des agenten Scaphius gerechten unwillen äuszerte, sich selbst als den unternehmer zu bekennen; mit dem gebieterischen tone des aristokraten trat er dem bürgerlichen redner gegenüber. als im jahre 50 Brutus von neuem Cicero in unverschämter weise verlegenheiten bereitete, sagte dieser sich von ihm los; ein glück, wenn er bei dieser ansicht geblieben wäre! — Im sommer oder herbst desselben jahres finden wir Brutus in Cilicien mit wucher beschäftigt; auf den mahnruf seines oheims Cato kam er in das Pompejanische lager, kurz vor der schlacht bei Pharsalus. an Pompejus schlosz er sich an in der hoffnung, dasz dieser siegen werde und er unter ihm, dem inhaber des grösten provinzialen wuchergeschäfts, dann sein geschäft schwunghafter betreiben könne als unter dem volksfreundlichen Cäsar. seine selbstsucht läszt die gemeine art des übertritts zu Cäsar erkennen; ihm verriet er auch, dasz Pompejus vermutlich nach Ägypten sich wenden werde. der scharfblickende Cäsar erkannte in Brutus eine brauchbare persönlichkeit; namentlich wies er ihm die aufgabe zu, mit den republikanisch-aristokratischen kreisen in fühlung zu bleiben und auf die stimmung derselben zu gunsten Cäsars einzuwirken. in den handlungen und äuszerungen des Brutus vor seinem übertritt bis zur verschwörung macht sich ein auffallender widerspruch geltend. einerseits war Brutus eng verbunden mit männern von echt republikanischer gesinnung, anderseits hielt er sich, so lange Cato noch lebte, von diesem fern. dasz er zu den günstlingen Cäsars zählte, liesz er

greuelthat eilte Brutus im herbst 44 nach Macedonien, Cassius nach Syrien. Cicero, der einige zeit in das unvermeidliche der herschaft Cäsars sich gefügt und sogar die groszen und edlen eigenschaften Cäsars bewundert hatte, beschlich nach der ermordung Cäsars eine fast fanatische begeisterung für die 'befreier'; aber auch hier folgte bald die ernüchterung, als die militärdespotie des Antonius sich geltend machte. in Velia (Unteritalien) kam Cicero von neuem mit M. Brutus zusammen; in Cicero erkannte jetzt dieser ein treffliches rüstzeug gegen Antonius, der es verschmäht hatte, mit Cäsars mördern zu pactieren; er suchte ihm einzureden, dasz er geeignet sei, den widerstand gegen Antonius zu organisieren. Cicero sah nicht ein, dasz er nur für seinen verführer die kastanien aus dem feuer holen sollte; er fühlte sich berufen, noch einmal die 'republik der anständigen leute' aufzurichten. am 2 sept. hielt er seine erste philippische rede, weniger gegen als an Antonius, ohne irgend welchen einflusz auf denselben zu gewinnen; von seiten des Antonius erfolgte am 19 september eine rede voll gift und galle. durch seine zweite philippische rede gewann Cicero den jungen Cäsar Octavianus als schützer der aristokratie und des senats. als darauf M. Brutus bestätigung seiner herschaft in Illyrien, Macedonien und Griechenland, nach besiegung des C. Antonius, wünschte, warf Cicero für ihn sich in der glänzenden zehnten philippischen rede mit groszem erfolg in die bresche. zum danke für diese bemühungen liesz ihn Brutus, den es nicht nach dem westen zog, durch dessen wesen überhaupt ein auffallender gräcismus gieng, schnöde im stich. nur vor einem angriff von westen wollte er sich sichern durch ein abkommen mit den imperatoren des westens; möglicherweise war eine vorläufige viermännerherschaft — Antonius und Lepidus im westen, Brutus und Cassius im osten — geplant. diese vermutung stützt sich auf einen von einem gewissen Qu. Pilius Celer dem senate überreichten brief, den man aber, um die schmach der fahnenflucht von Brutus abzuwenden, für gefälscht erklärte und für ein manöver der gegenpartei hielt. seit dieser zeit beginnt der zusammenhalt zwischen Cicero und Brutus sich zu lösen. dadurch aber, dasz Cicero, immer noch fügsam gegen Brutus, alle hebel in bewegung setzte, um Octavians bewerbung um das consulat zu verhindern, beraubte er sich seiner letzten stütze. dieser setzte mit macht seine absichten durch. Brutus, in dringendster form aufgefordert, mit einem heere zu erscheinen, versagte seine hilfe, obgleich er mit erfolg die sache des senats hätte vertreten können; er liesz Cicero, ein opfer seiner treulosigkeit, kalten blutes sterben. Brutus zog nach Asien und hauste daselbst mit unerhörter willkür, nicht minder wütete sein genosse Cassius in Syrien und auf Rhodos. Cassius fiel in der ersten schlacht bei Philippi, Brutus endete nach der zweiten im gebirge durch selbstmord. seine asche wurde seiner mutter Servilia übersandt; das vom rumpfe getrennte haupt aber, welches zur sühne neben Cäsars bildsäule ausgestellt werden sollte, entrisz eine welle dem fahrzeug.

Brutus war ein anmaszender, habgieriger aristokrat ohne politische prägung; er diente Pompejus und Cäsar lediglich aus egoistischen motiven; die groszartigen eigenschaften, der umfassende blick seines meisters, sein verständnis für sociale reform geht ihm völlig ab. nicht unter die groszen Cäsaren des altertums gehört er, sondern unter die kleinen italienischen fürsten der renaissance, mit denen er viele züge gemein hat. mit unrecht feierte ihn Griechenland und das kaiserliche Rom als einen republikaner; nicht ihn selbst, sondern einen 'wesenlosen begriff' feierte auch Petrarca und Michel Angelo; dichterisch verklärt wurde er durch Shakespeare. in wahrheit verdient jedoch diese truggestalt, dasz der schleier ihr vom angesicht gerissen werde. —

Der vorsitzende dankt für die prächtige darstellung des gewählten gegenstands, die unzweifelhaft neue anschauungen über den charakter des Brutus ergeben habe. darauf spricht derselbe den herren rednern

insgesamt aufrichtigsten und innigsten dank aus für die reiche mannigfaltigkeit sowie für die vortrefflichkeit des inhalts ihrer vorträge.

Nachdem sodann die sectionsvorstände ihre berichte erstattet haben, ergreift der zweite präsident herr director, dr. Eitner das wort zu einer schluszansprache:

Köstliche tage und stunden geistigen genusses und geselligen verkehrs liegen hinter uns; manche frage von wissenschaftlichem interesse und pädagogischer bedeutung ist besprochen und gefördert worden. mit freuden constatiert redner, dasz die erörterung gewisser brennenden fragen des socialen lebens, wie 'einheitsschule', 'gleichstellung der realgymnasien mit den humanistischen gymnasien', 'reform des höheren schulwesens' von den verhandlungen ferngeblieben ist; derartige fragen erhitzen nur die gemüter, ohne die sache selbst zu fördern.

Besorgnis erregen musz aber die wahrnehmung, dasz die sogen. gelehrten fächer überfüllt sind, bei allen, denen das ansehen und die hebung der gelehrten berufskreise am herzen liegt. anknüpfend an die statistischen untersuchungen von prof. Lexis-Göttingen und an die schrift von Conrad 'die universitätsstudien in Deutschland während der letzten 50 jahre', wies redner auf den ungesunden, den natürlichen verhältnissen nicht entsprechenden zudrang zur universität hin und bezeichnete die besorgnis vor einem gebildeten proletariat als durchaus berechtigt, im gegensatz zu der von prof. Gerhard-Berlin in seiner rectoratsrede entwickelten auffassung. die dadurch erwachsende gefahr läszt sich nicht lediglich theoretisch beseitigen; die lösung dieser frage steht vielmehr im innigsten zusammenhang mit einer reform des gesamten höheren schulwesens.

Nachdem sodann redner den teilnehmern ein inniges lebewohl zugerufen und dem wunsche, dasz allen die in Görlitz verlebten tage in freundlicher erinnerung bleiben möchten, in herzlichen worten ausdruck verliehen hatte, erklärte er die vierzigste versammlung deutscher philologen und schulmänner für geschlossen.

Herr dir. dr. Stier-Zerbst dankt allen, die zu dem glänzenden erfolge der versammlung beigetragen haben, vornehmlich aber den beiden herren präsidenten. redner, beinahe seit 40 jahren besucher der versammlungen, weisz die mühen dieses amtes durchaus zu ermessen; er schlieszt mit dem wunsche, es möge den herren präsidenten noch lange vergönnt sein, in frische und rüstigkeit zu wirken.

Die versammlung gibt im anschlusz an die worte des redners ihrem dank ausdruck durch erheben von den plätzen.

Am nachmittag fand auf dem groszen städtischen turnplatze an der heiligen-grabstrasze unter zahlreicher beteiligung von seiten der mitglieder der versammlung die vorführung der jugendspiele statt, welche ein glänzendes zeugnis ablegte von der gewissenhaften pflege, die man hierorts diesem zweige der jugendbildung zu teil werden läszt.

(fortsetzung folgt.)

GÖRLITZ. HODERMANN.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

8.

JOHN MILTON ÜBER ERZIEHUNG.

aus dem englischen übersetzt und mit lebensskizze Miltons sowie anmerkungen versehen.

Vorwort des herausgebers.

Der im folgenden dem publicum vorgelegte kleine tractat Miltons hat einen berechtigten anspruch auf interesse aus mehrfachen gründen: erstens weil er im zeitalter der realphilosophie der erste vorstosz seitens der erziehungstheoretiker gegen den mittelalterlichen die schulen noch beherschenden nominalismus und formalismus war, und zweitens weil er deutlich verrät, wo Locke später seine ideen angeknüpft hat; auszerdem noch wegen seiner persönlichen bezüge auf Samuel Hartlieb und Amos Comenius. und wäre alles dies nicht zu gunsten unseres schriftchens vorhanden, so müste es doch als ein gewinn erscheinen, einmal wieder einem charakter zu begegnen, der furchtlos und unentwegt der charakterlosigkeit den krieg erklärt, wo immer und in welcher form auch immer er ihr begegnet, und dessen höchstes ziel in der erziehung ihm nun auch ist, charaktere zu bilden. dasz unser schriftchen in seiner befürwortung der verknüpfung von sprach- und sachunterricht, in seiner betonung der leibesübungen u. a. m. ein actuelles interesse hat, sollte für die geschichte der pädagogik nicht allein maszgebend sein. bis jetzt scheint die letztere aber mehr eine geschichte der pädagogen, als der pädagogischen ideen zu sein, und hinter dem dichter Milton sucht natürlich niemand den erzieher. und so kennt denn K. v. Raumers geschichte der pädagogik Miltons reformgedanken gar nicht, K. Schmidts grosze geschichte der pädagogik dieselben nur aus zweiter hand.

So kam es, dasz ich vor nunmehr zehn jahren eine herausgabe des werkchens plante und die arbeit auch begann, dann aber durch persönliche verhältnisse und ganz heterogene arbeiten davon abkam, bis ich sie vor drei jahren bei gegebener musze zum abschlusz brachte. schon im jahre 1858 hatte dr. Zelle in einem Cösliner gymnasialprogramme eine offenbar mit liebe gefertigte übersetzung gegeben, die aber — das gewöhnliche schicksal derartiger arbeiten — unbekannt geblieben war. sodann hat sie aufnahme gefunden in die gesamtübersetzung der prosaischen schriften Miltons von W. Bernhardi (Berlin 1874—1879. 3 bde.).

dieser stillen zurückgezogenheit Miltons, die beiden gedichte l'allegro und il penseroso, sowie das maskenspiel Comus. — Obwohl der dichter während der studienzeit und während des sechsjährigen aufenthalts in Horton kenntnisse gesammelt hatte, die sowohl bezüglich ihres umfangs, als auch bezüglich ihrer gründlichkeit das damals übliche masz erheblich überstiegen, und zwar nicht nur im gebiete der alten und neueren sprachen und der theologie, sondern auch — abweichend von der damaligen gepflogenheit — in den realien, glaubte er doch seine bildung nicht abgeschlossen, bevor er nicht das land gesehen und bereist hätte, von wo eine neue blütezeit der classischen bildung ausgegangen war, nemlich Italien. von seinem verständigen vater, der seiner lebensgestaltung keinen zwang auferlegen wollte, mit den nicht unbeträchtlichen geldmitteln, sowie von den verschiedensten seiten mit empfehlungen an landsleute und gelehrte von ruf versehen, begab sich Milton zunächst nach Paris, wo er unter anderm den berühmten Hugo Grotius kennen lernte, von da über Nizza, Genua, Livorno, Pisa nach Florenz, von da nach zweimonatlichem aufenthalte nach Rom, wo er die gleiche zeit verweilte, machte einen ausflug nach Neapel, hielt sich abermals zwei monate in Rom, auf der rückreise wieder in Florenz, dann in Bologna und Venedig auf, um über Genf in die heimat zurückzukehren, wo er nach einer abwesenheit von fünfzehn monaten wieder eintraf. sowohl in Florenz, wie in Rom und Neapel trat er mit berühmten männern auf dem gebiete der litteratur und gelehrsamkeit in verbindung oder lernte sie doch kennen, nahm teil an den damals florierenden litterarischen akademien oder gesellschaften und wurde wiederholt wegen seiner bedeutenden sprachkenntnisse, überhaupt seiner gelehrsamkeit gefeiert, blieb auch mit einigen derselben noch lange jahre nachher im briefwechsel. was ihn von Italien forttrieb, waren die unterdessen in seinem vaterlande ausgebrochenen unruhen. er sagt darüber selbst in einer seiner spätern schriften*: 'ich hielt es für schlecht, zum vergnügen im auslande umher zu reisen, während meine mitbürger daheim für die freiheit fochten.'

Kaum in der heimat angelangt, trat er mit einer schrift gegen die bischöfe in die politische arena ein, und sein bestes mannesalter ist der teilnahme an den politischen kämpfen gewidmet gewesen.

Eine im jahre 1643 geschlossene ehe wurde für Miltons leben von entscheidender bedeutung. der umstand nemlich, dasz bereits vier wochen nach der eheschlieszung seine frau ihn verliesz und trotz wiederholter mahnungen nicht zu ihm zurückkehrte (erst 1645 fand die wiederversöhnung statt), veranlaszten Milton zu seinen vier berufenen schriften über die ehescheidung, in welchen er eine reform der darauf bezüglichen gesetze anstrebte, derart, dasz der mann befugt sein sollte, eine ihm nicht zusagende frau zu entlassen und an

* 'zweite verteidigung des englischen volkes.'

gunsten Karls I wieder erneute streit wurde seinerseits in zwei weiteren schriften aufgenommen. In den jahren 1659 und 1660 erschienen hingegen zwei rein publicistische schriften: 'von der weltlichen macht in kirchlichen angelegenheiten' und 'der gerade und leichte weg zur herstellung einer freien republik und deren vortrefflichkeit im vergleich mit den nachteilen und gefahren der wiederzulassung des königtums'. die letztere vermochte die restauration der Stuarts nicht zu hintertreiben, welche wenige jahre später mit dem einzug Karls II in London erfolgte.

Nachdem Milton hatte erleben müssen, dasz seine zwei hauptschriften gegen das königtum öffentlich verbrannt wurden und er auch für einige monate gefangen gesessen hatte, lebte er hinfort in gänzlicher zurückgezogenheit und nahm in dieser ihm aufgezwungenen musze die dichterischen pläne seiner jugendzeit, unter anderm den eines epos wieder auf. so erschienen denn 1667 'das verlorene paradies', und 1671 die fortsetzung 'das wiedergewonnene paradies', letzteres zugleich mit der nach antiken mustern angelegten tragödie: 'Samson Agonistes', welche letztere den groszen Händel zu seinem gleichnamigen oratorium begeisterte. nachdem er noch mehrere wissenschaftliche schriften, unter anderm (offenbar im anschlusz an seine über den sprachunterricht früher gemachten andeutungen) eine lateinische grammatik in gedrängter fassung herausgegeben hatte, starb er am 8 november 1674, mit hinterlassung einer dritten frau, mit der er sich 1663 verbunden hatte.

Miltons tractat über erziehung, obgleich dem umfang nach die geringste seiner schriften, birgt doch eine fülle noch heute beherzigenswerter gedanken. wenngleich der impuls zur veröffentlichung desselben auf Hartlieb zurückzuführen ist, so ist doch das thatsächlich neue darin eine frucht der eignen lernzeit und der eignen jahrelang ausgeübten lehrthätigkeit Miltons. wie in allen schriften des letztern steckt auch in dem kleinen tractat zunächst eine reiche polemik gegen veraltete und verrottete unterrichtsmethoden, gegen die unwissende und trotzdem zelotische geistlichkeit, gegen käufliche staatsmänner, untaugliche heeresleiter und unfähige redner. bei seinen positiven ausführungen gibt er — abgesehen von der rein äuszerlichen gestaltung des unterrichts — nur das, was er an seiner eignen person erfahren, und fordert nur das, was er aus seinem eignen selbst zu machen gewust hat. und das ist allerdings ein höchstes, nicht zwar in dem sinne, wie es Goethe gelang, aber doch ein höchstes innerhalb der schranken der puritanischen weltanschauung. schon aus seiner biographie erfahren wir, wie sehr es sich Milton hat angelegen sein lassen, seine persönlichkeit im sinne der alten harmonisch auszubilden.

Dasz ihm bei diesem inneren drange nach vervollkommnung der geistlose formalismus des damaligen unterrichts — bei welchem, nach seinem ausdruck, 'entweder leere worte oder aber solche that-

dichters belächeln. aber es sollte nicht ungerecht in der beurteilung eines «pädagogischen idylls» sein, dessen autor in einer zeit lebte, die so viele zweige der wissenschaft, welche heute hoch entwickelt sind, erst im ansatz sah. es sollte ferner erwägen, dasz das zähe festhalten am hergebrachten auf der einen seite den erzürnten schriftsteller anderseits dazu trieb, seine forderungen auf berücksichtigung der realien so weit als nur denkbar zu fassen. es sollte seinen begeisterten worten dasjenige entnehmen, was noch heute nach mehr als zweihundert jahren nichts an wahrheit verloren hat, und dasjenige entschuldigen, was auf rechnung der unvermeidlichen abhängigkeit des autors von dem geiste seiner zeit zu setzen ist.'* in diesem punkte — verbindung der real- und sprachkenntnis — berührt sich Milton unbewust mit Comenius, dessen schriften er nur dem titel nach kannte, wie seine eignen äuszerungen, sicherlich nicht zur groszen genugthuung Hartliebs, verraten. an dem gleichen punkte setzte später der dichter Abraham Cowley ein, als er sich zur forderung einer bessern unterrichtsmethode erhob.** eine folge der oben erläuterten Miltonschen forderung ist es nun auch, dasz in seinem studienplan kein raum bleibt für die groszen poetischen schöpfungen der Griechen und Römer, sowie seiner eignen landsleute (nur ganz vereinzelt wird die lectüre je einer tragödie des Sophokles und Euripides, sowie diejenige von italienischen lustspielen empfohlen, aber nur um als belege für sittliche conflicte zwischen familienmitgliedern zu dienen), und dasz sie offenbar der privatthätigkeit der schüler überlassen bleiben.

In der energischen hervorhebung der wichtigkeit der leibesübungen berührt sich Milton mit allen groszen pädagogen, besonders mit Montaigne, Locke, Rousseau. Milton eigentümlich — aber bei seiner tüchtigkeit in der kunst des orgelspiels, die er bis an sein lebensende gepflegt hat, durchaus erklärlich, ist die heranziehung der musik für pädagogische zwecke. seinen in beziehung hierauf ausgesprochenen begeisterten worten wird wohl jeder pädagoge freudig zustimmen.

Vor allem aber kam bei Milton das bestreben in betracht, 'zwischen dem nützlichen und dem guten eine brücke zu schlagen; das glühende verlangen, nach dem muster der renaissanceheroen, den ganzen menschen voll und frei auszubilden, leitet seine feder, wie es seinem eignen leben von früh auf die richtung gegeben hatte. Locke hat es nicht verschmäht, sich in vielem bewust oder unbewust Milton anzuschlieszen, die bahnbrechenden pädagogischen reformatoren des achtzehnten jahrhunderts nehmen jenen grundgedanken wieder auf, und ein gröszerer dichter, als er war, hat den folgenden generationen ein leuchtendes beispiel der verwirklichung jenes menschheitsideals hinterlassen' (Stern a. a. o. s. 298).

---

* Stern a. a. o. I 2 s. 297.
** Stern a. a. o. s. 298.

denselben ruf bei männern von durchaus bewährter einsicht und bei einigen von höchstem einflusz unter uns erlangt; nicht zu erwähnen die gelehrte correspondenz, die Ihr in fremden ländern unterhaltet und die auszerordentliche mühe und sorgfalt, die Ihr auf diesen gegenstand sowohl hier bei uns, als jenseits des kanals verwendet habt, sei es, getrieben von dem bestimmten willen gottes, der es so fügte, oder infolge der Euch eigentümlichen naturanlage, was ja gleichfalls gottes werk sein würde. und ich kann mir auch nicht vorstellen, dasz Ihr berühmt und geschätzt, wie Ihr seid, mir mit preisgebung Eures eigenen scharfsinnes, einen unpassenden und überschweren gegenstand aufdringen würdet, wenn nicht die genugthuung, welche Ihr aus jenen gelegentlichen unterhaltungen, in denen wir uns ergangen haben, geschöpft zu haben bekennt, Euch zu der überzeugung gedrängt, ja beinahe genötigt hätte, dasz ich das, was Ihr mir bezüglich dieses gegenstandes ansinnt, über den gegenwärtigen zeitpunkt hinaus — der dessen so sehr bedarf und gleichzeitig für einen versuch, was gott beschlossen hat, so günstig ist — mit gutem gewissen weder verschieben darf noch kann. wie es sich damit auch verhalten mag, ich will mich der göttlichen oder menschlichen verpflichtung, die Ihr mir auferlegt, nicht entziehen, sondern will Eurer aufforderung entsprechend jenen entwurf einer besseren erziehung, wie er mir seit lange im stillen vorgeschwebt hat, sogleich schriftlich aufsetzen, einer erziehung, an ausdehnung und umfang unendlich reicher und doch der zeit nach viel kürzer und den fortschritten nach viel zuverlässiger, als sie bis jetzt üblich gewesen ist. kürze soll mein bestreben sein, denn zuverlässig hat es unsere nation äuszerst nötig, dasz das, was ich zu sagen habe, eher ausgeführt, als ausgesprochen wird. ich werde Euch deshalb mit dem vortrage dessen, was ich in diesem punkte alten berühmten schriftstellern verdanke, verschonen, aber auch das zu untersuchen, was viele neueren januas und didacticas[4] aufgestellt haben — mehr als ich jemals lesen werde — fühle ich mich durch keine neigung veranlaszt. wenn Ihr aber diese wenigen bemerkungen, die einer pflanze gleich aufgeschossen und gewissermaszen der fruchtansatz vieler arbeitsvoller und betrachtungsreicher, der erkenntnis sowohl religiöser, als staatsbürgerlicher verhältnisse gewidmeten jahre sind, als das annehmen wollt, was Euch bei mündlicher erörterung so wohl gefiel, so stelle ich sie hiermit Euch zur verfügung.

Der endzweck der erziehung besteht nun darin, den fall unserer stammeltern dadurch wieder gut zu machen, dasz wir lernen gott recht erkennen und ihn infolge dieser erkenntnis zu lieben, ihm nacheifern, ihm so ähnlich wie möglich zu werden, dadurch, dasz wir unsere seelen mit wahrer tugend erfüllen, was, im verein mit dem

[4] zwei hauptschriften des Comenius. die genaueren titel sind: Ianua linguarum reserata. 'das thor der sprachen geöffnet'. 1631; — Didactica magna seu omnes omnia docendi artificium. 'grosze didaktik oder die kunst alle alles zu lehren.'

zwar in der richtigen reihenfolge fortschreiten könnten, was sie bald zur völligen beherschung der sprache bringen müste. dies halte ich für den vernünftigsten und dankbarsten weg der spracherlernung, und für den, bei welchem wir hoffen dürfen, gott am besten rechenschaft über die derselben gewidmete jugendzeit abzulegen.

Und was die übliche methode des unterrichts in den freien künsten betrifft, so halte ich es für einen alten misgriff der universitäten, die sich noch nicht recht erholt haben von der scholastischen dumpfheit barbarischer zeitalter, dasz sie, anstatt mit den leichtesten künsten zu beginnen — nemlich denjenigen, welche für die sinne am faszlichsten sind — ihren jungen, gänzlich uneingeweihten[5] zöglingen gleich beim ersten eintritt die abstractesten lehren der logik und metaphysik darbieten, so dasz jene, die eben erst die untiefen und sandbänke der grammatik hinter sich gelassen haben, wo sie unvernünftiger weise feststeckten, um ein paar worte in jämmerlicher wortstellung sich anzueignen, um nun, mit einem male unter einen ganz anderen himmelsstrich versetzt, mit ihren ballastlosen köpfen in den unergründlichen und ruhelosen tiefen wissenschaftlicher streitfragen umhergeschleudert zu werden und sich abzuquälen —, dasz jene zum allergrösten teil hasz und verachtung gegen den unterricht einsaugen, weil während dieser ganzen zeit geäfft und genarrt von bettelhaften begriffen und armseligem geschwätz, wo sie eine würdevolle und anmutende wissenschaft zu finden erwarteten; bis denn armut oder jugendliche unreife sie ungestüm in manigfaltige lebenswege drängen oder sie mit der beihülfe von freunden einer ehrgeizigen, käuflichen und bei aller unwissenheit zelotischen geistlichkeit in die arme treiben; einige lassen sich zu dem juristischen berufe verlocken, aber indem sie ihre absicht nicht auf eine kluge und gottergebene betrachtung von recht und billigkeit, zu der sie ja nie angewiesen worden sind, sondern auf vielverheiszende und streitige rechtsausdrücke, fette processe und reichlich zuflieszende sporteln richten. andere schlagen die staatscarriere ein, aber mit hinsichtlich tugendhafter grundsätze und einer wahrhaft edeln erziehung so haltlosem charakter, dasz schmeichelei, höfische kniffe und die aussprüche eines despoten ihnen als der höchste gipfel der weisheit erscheinen, indem sie ihren ausgedörrten geistern eine gewissenhaft getragene knechtschaft aufnötigen, wenn die letztere nicht wie ich lieber annehmen möchte, eine erheuchelte ist. andere schlieszlich von zarterer, weniger plumper denkungsart nehmen, da sie nichts besseres wissen, ihre zuflucht zu den ergötzlichkeiten des wohllebens und der schwelgerei, indem sie ihre tage mit

---

[5] die von mir benutzten ausgaben lesen: unmatriculated. Zelle scheint nach seiner übersetzung 'neu aufgenommen', wie auch Bernhardi, wenn er übersetzt 'die jungen immatriculierten neulinge' immatriculated zu lesen, was, wenn es nicht den sinn völlig verschieben soll, nur auf den rein äuszerlichen act der aufnahme in die schule bezogen werden kann.

dafür nötig sein sollten, zu diesem zwecke umgebaut werden, was allerorten gar sehr zur verbreitung der bildung und cultur beitragen würde. wenn jene schülerzahl mehr oder weniger auf diese art auf die einer fuszcompagnie oder abwechselnd zwei cavallerietrupps entsprechende zahl gebracht wäre, müste sie, wie es der ordnung gemäsz sein würde, ihr tagewerk in drei abschnitte teilen: die studien, die leibesübungen und die mahlzeiten.

Ihre studien betreffend, so sollten die schüler mit den wichtigsten und notwendigsten regeln irgend einer guten grammatik[7] beginnen, sei es irgend einer von denen, die jetzt im gebrauche sind, sei es einer besseren: und während dies geschieht, soll ihre rede zu einer deutlichen und klaren aussprache gebildet werden, die besonders bei den vocalen der italienischen so nahe wie möglich zu kommen hätte. denn wir Engländer, die wir weit nördlicher wohnen, öffnen bei der kalten luft den mund nicht weit genug, um eine südliche aussprache zu begünstigen, sondern sprechen nach der beobachtung aller andern völker mit auszerordentlich enger mundöffnung und auszerordentlich nach innen, so dasz lateinischreden aus englischem munde sich ebenso abscheulich anhört, wie plattfranzösisch.[8] — Dann gilt es, um sie mit den nützlichsten punkten der grammatik vertraut zu machen und sie zugleich frühzeitig für die liebe zur tugend und für treue arbeit zu gewinnen und reif zu machen, bevor schmeichelnde verführung oder leichtsinnige grundsätze sich ihrer in ihrer haltlosigkeit bemächtigen, irgend eine leichte und unterhaltende pädagogische schrift ihnen vorzulesen, deren ja die Griechen eine reiche menge besitzen, wie Cebes[9], Plutarch[10] und andere Sokratische erörterungen. im lateinischen freilich sind keine von classischem ansehen vorhanden, mit ausnahme der ersten zwei oder drei bücher des Quintilian[11] und einiger anderswoher ausgehobenen stücke. hier

---

[7] Milton selbst hat später (1669) eine offenbar aus seiner eignen lehrthätigkeit hervorgegangene kurzgefaszte lateinische grammatik veröffentlicht unter dem titel: accedence commenced grammar, supplied with sufficient rules for the use of such as, younger or elder, are desirous, without more trouble than needs, to attain the Latin tongue; the elder sort especially, with little teaching, and their own industry.

[8] viele ausgaben, darunter auch die von mir benutzten, haben das unverständliche law French; die von Zelle benutzte ausgabe der prosaschriften Miltons (herausgegeben von G. Burnett. London 1819) dafür das allein mögliche low French.

[9] Cebes aus Theben, der älteren Pythagoreischen schule angehörig, schrieb mehrere philosophische dialoge, von denen aber nur einer, betitelt: πίναξ (das gemälde) erhalten ist, aber freilich auch zuweilen einem jüngeren Cebes unter Marc Aurel, aus der schule der Stoiker, zugeschrieben wird.

[10] Plutarch, griechischer schriftsteller (50—120 n. Chr.), schrieb berühmte biographien (parallele lebensbeschreibungen hervorragender Griechen und Römer), auszerdem eine grosze reihe moralphilosophischer, antiquarischer und litterarhistorischer schriften.

[11] Quintilian, der gefeiertste römische lehrer der beredtsamkeit (35—95 n. Chr.); verfaszte das berühmte werk institutio oratoria (unter-

müssen sie unfehlbar jeder gewöhnlichen prosalectüre gewachsen sein. nun wird es an der zeit für sie sein, in irgend einem neueren schriftsteller die handhabung des globus und aller landkarten zu erlernen, zuerst mit den alten und dann mit den neueren namen, oder sie dürften dann wohl auch im stande sein, einen kurzgefaszten abrisz der naturgeschichte zu lesen. und zu gleicher zeit könnte der anfang mit der griechischen sprache gemacht werden, und zwar nach derselben methode, wie vorher für das lateinische vorgeschrieben, so dasz, sobald erst die grammatischen schwierigkeiten überwunden sind, die ganze naturgeschichte des Aristoteles[15] und die des Theophrastus[16] ihnen offen steht und, so zu sagen; von ihnen nur ausgebeutet zu werden braucht. gleich zugänglich werden ihnen Vitruvius[17], Senecas quaestiones naturales[18], Mela[19], Celsus[20], Plinius[21] oder Solinus[22] sein. und nachdem sie so die anfangsgründe der arithmetik, geometrie, astronomie und geographie, verbunden mit einem allgemeinen abrisz der naturwissenschaft[23] durchgemacht haben, können sie in die tiefen der mathematik zu der hilfswissenschaft[24]

---

[15] Aristoteles, neben Plato der gröste philosoph des altertums und bekanntlich erzieher Alexanders des groszen; vorher als schüler Platos bis zu dessen tod in Athen thätig; später ebenda als stifter und haupt der peripatetischen schule wirkend, lebte von 384 bis 322 v. Chr. die von Milton besonders ins auge gefaszten schriften sind: die rhetorik, die poetik und die naturgeschichtlichen schriften.

[16] Theophrastus, der gelehrteste schüler des Aristoteles und sein nachfolger im lehramte, lebte ungefähr 372—287 v. Chr. von ihm besitzen wir u. a. dreiszig lebensvolle charakterschilderungen (χαρακτῆρες), die der Franzose La Bruyère, unter beifügung geistvoller schilderungen der sitten seiner zeit, in vollendeter weise übersetzt hat.

[17] Vitruvius, lebte gegen 300 v. Chr., bedeutender römischer architect und verfasser des wichtigen werkes: de architectura.

[18] Seneca lebte ungefähr 4—65 n. Chr., nächst Cicero der bedeutendste philosophische schriftsteller der Römer; unter seinen zahlreichen schriften sind besonders zu erwähnen, weil hierher gehörig: naturales quaestiones.

[19] Pomponius Mela, bedeutender geographischer schriftsteller, lebte unter den römischen kaisern Claudius und Caligula und schrieb ein geographisches werk unter dem titel: de chorographia.

[20] Celsus lebte im zweiten jahrzehnt n. Chr. und behandelte in einem gröszeren encyklopädischen werke, betitelt: de artibus, den landbau, die philosophie und die medicin. nur der letzte teil ist uns erhalten.

[21] Plinius (Cajus Plinius Secundus der ältere), militär und staatsmann unter den römischen kaisern Claudius und Vespasian, ein mann von umfassendem wissen, schrieb, als frucht vieljähriger studien, eine naturalis historia.

[22] Solinus, römischer schriftsteller, lebte um 300 n. Chr. und verfaszte, gröstenteils nach Plinius, ein sammelwerk zur naturkunde, betitelt: collectanea rerum memorabilium.

[23] im original: . . a general compact of Physics, was in diesem zusammenhange kaum anders als geschehen wiedergegeben werden kann.

[24] im original: . . the instrumental science of Trigonometry. Zelle gibt: 'praktische (angewandte) wissenschaft', was nicht zu instrumental passt; Bernhardi gibt: 'organische wissenschaft', was vollkommen unverständlich ist.

Dionysius[33], und im lateinischen Lucretius[34], Manilius[35] und die georgika des Vergil[36] ihnen eine leichte und angenehme lectüre sein.

Während dieser zeit wird der einflusz der jahre und werden gute allgemeine vorschriften sie deutlicher mit jenem vernunftvermögen ausgerüstet haben, welches in der ethik προαίρεσις[37] genannt wird und darin besteht, dasz sie mit einer gewissen urteilskraft über das sittlich gute und böse nachdenken können. nun wird eine besondere kräftigung eines zielbewusten und gesunden unterrichts darin bestehen, sie aufzuklären und charakterfest zu machen, indem man sie ausführlicher zur kenntnis der tugend und zum hasse gegen das laster anleitet, und zwar, indem ihr junges und bildsames gemüt durch alle moralischen werke eines Plato[38], Xenophon[39], Cicero[40],

---

[33] Dionysius, zum unterschied von gleichnamigen schriftstellern: 'der Samier' genannt, verfasser eines mythographischen handbuchs (κύκλος).

[34] Lucretius (Titus Lucretius Carus), römischer dichter (98—55 v. Chr.) verfaszte ein lehrgedicht: de rerum natura auf der grundlage der Epicureischen philosophie.

[35] Manilius, römischer dichter, lebte kurz vor und kurze zeit nach Chr., verfaszte astronomicōn libri V.

[36] Vergil (Publius Vergilius Maro), hochgepriesener römischer dichter, von 70—19 v. Chr., verfaszte bekanntlich neben den bukolika oder eclogen (hirtengedichten nach dem muster des Theokrit) und neben der vielgefeierten Aeneis, auch die vier bücher der georgica, ein gedicht über den landbau (bei Milton: the rural part of Vergil).

[37] προαίρεσις, ein ausdruck der Aristotelischen philosophie. ihr zufolge gehört zum tugendhaften handeln eine gewisse mit überlegung verknüpfte wahl (προαίρεσις), die sich hauptsächlich auf die mittel zu einem zwecke, welcher gegenstand des wollens ist, bezieht.

[38] Plato (427—347), der bedeutendste schüler des Sokrates, bereiste nach des letzteren tode (399) Ägypten, Unteritalien, Sicilien, in welchem letzteren lande er längere zeit am hofe des älteren und des jüngeren Dionysius lebte, und begründete, später nach Athen zurückgekehrt, die sogenannte akademie.

[39] Xenophon (444—355 v. Chr.), freund und schüler des Sokrates, hervorragender heerführer (rückzug der von ihm geführten 10000 Griechen nach der für den jüngeren Kyros unglücklichen schlacht bei Kunaxa). seine hauptschriften sind: 1) anabasis (meisterhafte beschreibung des so eben erwähnten rückzuges der griechischen söldnertruppen); 2) Cyropaedia (ideale erziehungsgeschichte des Kyros); 3) Hellenika (griechische geschichte, fortsetzung des geschichtswerkes des Thukydides); 4) apomnemoneumata Socratis (erinnerungen an Socrates); 5) apologia Socratis (verteidigung des Sokrates); 6) zwei schriften über die staatsverfassung der Athener und Spartaner; 7) kleinere schriften über die jagd, über die reitkunst, über verwaltung des hauswesens.

[40] Cicero (Marcus Tullius Cicero), 106—43 v. Chr. von seinen zahlreichen schriften interessieren hier, weil von Milton ins auge gefaszt, die die rhetorik und die die philosophie betreffenden. von der ersteren classe nennen wir: 1) de oratore; 2) rhetorica; 3) Brutus de claris oratoribus; 4) orator ad M. Brutum; — von der letzteren classe: 1) de finibus bonorum et malorum (die lehre vom höchsten gut und vom endzweck des lebens); 2) de legibus; 3) academica; 4) de deorum natura; 5) Cato maior sive de senectute; 6) Laelius sive de amicitia; 7) Tusculanae disputationes; 8) de officiis.

nierinnen[46], Alkestis[47] und ähnlichen. ein weiterer schritt werde gethan zu dem studium der politik, um das entstehen, den ausgang und die vernünftigen grundlagen politischer gemeinwesen kennen zu lernen, damit sie in gefährlicher lage des staates nicht als ein klägliches, gebrochenes und schwankendes rohr dastehen und sich von so schwankender gesinnung erweisen, wie viele unserer groszen staatsräte sich kürzlich erwiesen haben, sondern als feste staatssäulen. hierauf mögen sie in die grundlagen des rechts und der gesetzgebung eindringen, wie dieselben mit nachhaltigster wirkung zuerst von Moses und nachher, soweit menschliche weisheit vertrauenswürdig erscheint, in jenen hoch gepriesenen überbleibseln griechischer gesetzgeber, wie Lycurg[48], Solon[49], Zaleukus[50], Charondas[51] überliefert worden sind, und darauf übergehen zu den römischen edicten und gesetzestafeln und dem Justinian[52] und so weiter herab zu dem altsächsischen und dem gemeinen englischen recht und den parlamentssatzungen. die sonntage, sowie die abendstunden jeden tages, mögen jetzt auch einer verständigen behandlung der höchsten theologischen gegenstände, sowie der alten und neuen kirchengeschichte gewidmet werden, und schon vorher kann die kenntnis der hebräischen sprache in einer fest bestimmten stunde erworben worden sein, damit die heilige schrift jetzt in der ursprache gelesen werden kann, und nicht unmöglich dürfte es sein, das chaldäische und das syrische noch hinzu zu nehmen. wären alle diese studien glücklich überwunden, dann würden sich ihnen ausgewählte bilder aus der geschichte, heldengedichte und attische tragödien von erhabenstem und wahrhaft königlichem inhalt, sowie alle die berühmten politischen reden zur lectüre darbieten, was, wenn sie nicht nur gelesen, sondern auch teilweise auswendig gelernt und mit anmut und richtigem ausdruck vorgetragen würden — was ihnen gelehrt werden müste — sie für das verständnis des geistes und der rednerischen kraft eines Demosthenes[53] oder Cicero, eines Euri-

---

[46] 'die Trachinierinnen', trauerspiel des Sophokles.
[47] 'Alkestis', berühmtes trauerspiel des Euripides.
[48] Lykurg, gegen 900 v. Chr., der berühmte gesetzgeber des spartanischen staates.
[49] Solon, gegen 594 v. Chr., der berühmte gesetzgeber des athenischen staates.
[50] Zaleukus berühmter gesetzgeber der nach Unteritalien ausgewanderten (epizephyrischen) Lokrer, im 7. jahrh. v. Chr.
[51] Charondas, schüler des Pythagoras, später gesetzgeber der stadt Rhegium in Unteritalien und als solcher weit über Italien hinaus berühmt, ungefähr 600 v. Chr.
[52] Justinian, byzantinischer kaiser (527—565 n. Chr.). unter seiner regierung wurde das gesamte gebiet des civilrechts durch werke geordnet, die mehr oder weniger für das rechtsleben aller völker und zeiten bestimmend geworden sind. diese werke, von einer commission von rechtsgelehrten unter vorsitz des Tribonius zusammengestellt, sind: 1) der codex Justinianus; 2) die digesten (pandekten); 3) die institutiones.
[53] Demosthenes (385—322 v. Chr.), bekämpfte besonders die wachsende macht Philipps von Makedonien und dessen gegen Griechenlands

ihnen bald zum verständnis verhelfen, wie verächtliche gesellen unsere tagesreimer und schauspielschreiber sind, und sie belehren, welch religiöser, erhabener und herlicher gebrauch von der dichtkunst in göttlichen sowohl, wie menschlichen angelegenheiten zu machen ist. hier erst und nicht früher als jetzt, wird es der richtige zeitpunkt sein, sie zu der fähigkeit auszubilden, über jede ausgezeichnete materie sich in geordneter darstellung zu äuszern, jetzt erst nemlich, wo sie, wie beschrieben, mit einer allgemeinen einsicht in die dinge der welt ausgerüstet sind. ob sie dann im parlament oder im rate als sprecher auftreten, wird alles ehrerbietig und achtungsvoll an ihren lippen hängen. dann würden auch auf den kanzeln andere gesichter, andere rednerische gesten und ein anders durchgearbeiteter vortragsstoff zum vorschein kommen, als die, die wir jetzt anzuhören haben, und die zu einer ebenso groszen geduldsprobe für uns werden, als irgend eine, von der man uns vorpredigt. das sind die studien, auf welche unsere adelige und vornehme jugend in methodischer weise ihre zeit vom zwölften bis zum einundzwanzigsten jahre verwenden sollte, sofern sie nicht auf dem abgestorbenen geschlecht ihrer vorfahren vielmehr als auf sich selbst, dem lebenden geschlecht, ihr leben aufbauen will. bei diesem methodischen lehrverfahren ist vorauszusetzen, dasz es in einem stetigen tempo vorwärtsschreite, hingegen auch zu zeiten, der wiederholung wegen, auf den mittleren, zeitweilig wohl auch auf den anfangscursus dessen, was ihnen gelehrt worden ist, zurückgreifen werde, bis sie die summe ihres vollendeten wissens, gleich der fertigen schlachtordnung einer römischen legion, befestigt und zu einem einheitlichen ganzen verbunden haben werden.

Jetzt wird es der mühe wert sein, zu untersuchen, welche körperlichen übungen und erholungen sich diesen studien am besten einfügen und ihnen entsprechend sein mögen. also die leibesübungen.

Der bis hierher in kürze beschriebene studiengang ist, wie ich auf grund meiner lectüre annehme, demjenigen jener alten berühmten schulen eines Pythagoras[63], Plato, Isokrates[64] und Aristoteles und anderer solcher durchaus ähnlich, schulen, aus denen so zahlreiche berühmte philosophen, redner, geschichtschreiber, dichter und herscher in ganz Griechenland, Italien und Asien hervorgegangen

---

[63] Pythagoras (gegen 510 v. Chr.) wurde durch seine mächtige persönlichkeit der stifter eines lebensbundes mit eigentümlichen sittlichen und diätetischen grundsätzen, der secte der sogenannten Pythagoreer. hauptsächlich in Croton (Unteritalien) lebend hat er den bedeutendsten einflusz auf die pflege der mathematik und philosophie geübt und wurde nach seinem tode in sage und dichtung verherlicht.

[64] Isokrates, gefeierter lehrer der beredsamkeit und nicht minder gefeierter redner in Athen (436—338 v. Chr.). erhalten sind uns 21 reden.

schön vorgetragene geistliche, kriegerische oder gesellige[68] lieder begleiten — was alles — wenn weise männer und propheten nicht gänzlich im irrtum sind — einen groszen einflusz auf natürliche anlagen und sitten hat und geeignet ist, sie abzuschleifen und aus bäurisch abstoszenden und maszlos leidenschaftlichen zu edlen zu gestalten. das nemliche würde auch nach tisch nicht unangemessen sein, um der natur bei der ersten verdauung beizustehen und freundlich zu hilfe zu kommen, und um die jugendlichen geister bei guter stimmung und zufriedenheit zu ihren studien zurückzusenden. wenn sie diesen unter wachsamer aufsicht bis etwa zwei stunden vor dem abendessen scharf obgelegen haben, so können sie etwa durch einen plötzlichen alarm oder durch eine gegebene losung zu ihren militärischen übungen abgerufen werden, die, wie es bei den Römern üblich war, je nach der jahreszeit unter freiem himmel oder in einem überdachten raume stattzufinden hätten, und zwar zuerst zu fusz, später, wofern es ihr alter erlaubt, zu pferd, bis zur ausbildung in allen reiterkünsten, damit sie, wenn sie im spiel zwar, aber mit ganzer pünktlichkeit und bei täglich stattfindender musterung, die lehrzeit ihres soldatenlebens durchgemacht und sich geschickt zur formierung einer schlachtordnung, zum marschieren, lagern, befestigen, belagern und blockieren mit allen hilfsmitteln alter und neuer kriegskunst, taktik und kriegslehrsätze gemacht haben, aus derselben gleichsam wie aus einem langen kriege, als berühmte und fertige befehlshaber im dienste ihres landes hervorgehen können. dann würden sie nicht, wenn sie mit der leitung tüchtiger und hoffnungsvoller heere betraut würden, dulden, dasz die truppen, wenn auch noch so oft ergänzt, aus mangel an einer richtigen und verständigen disciplin von ihnen, wie das kranke gefieder eines vogels, abfallen; nicht dulden, dasz ihre unwissenden und zu recrutierungen unfähigen[69] unterbefehlshaber über nur zwanzig mann in einer compagnie die löhnung einer nur in der liste stehenden mannschaft verzechen oder in einen geheimen fonds abführen, so dasz nur ein kläglicher rest bleibt[70], und nicht dulden, dasz gleichzeitig ein oder zwei häuflein trunkenbolde, als die einzige ihnen gebliebene mannschaft, sie meisterten oder zwängen, ihnen ihre räubereien und gewaltthaten nachzusehen. nein, sicherlich, falls sie auch nur etwas von jener tüchtigkeit, die wackeren menschen und guten heeresleitern eigen ist, besäszen, würden sie derartige vorkommnisse nicht dulden. aber, um zu unserer eigenen schulanstalt zurückzukehren, es gibt

---

[68] im original: . . civil ditties. Zelles übersetzung 'volkstümliche lieder' scheint mir nicht zu civil zu passen; Bernhardis 'weltliche lieder' gibt zwar einen guten gegensatz zu dem vorausgegangenen 'religious', der aber kaum in 'civil' enthalten ist.

[69] im original: . . unrecrutible colonels.

[70] Miltons worte 'and a miserable remnant' ist grammatisch ein anakoluth. auch diese worte und die ganze vorausgehende stelle ist eine harte nusz für den übersetzer und ein jeder versucht auf verschiedenem wege zu dem kern durchzudringen.

zeiten mit Euch hinsichtlich des besten und edelsten verfahrens in der erziehung besprochen habe. ich habe nicht wie einige gethan, mit dem säuglingsalter begonnen, was gleichwohl manche betrachtungen verdienen möchte, wenn nicht kürze mein bestreben gewesen wäre; viele andere umstände hätte ich auszerdem erwähnen können, doch mag dies für die, die in sich das zeug fühlen, einen versuch zu machen, als leuchte und wegweiser genügen. freilich glaube ich, dasz dies kein bogen ist, den jeder, der sich zu den lehrern rechnet, spannen kann, sondern es wird dazu der sehnen bedürfen, die fast denen gleichen, die Homer seinem Ulysses[71] gab; aber daneben bin ich auch überzeugt, dasz es sich bei der probe als weit leichter erweisen wird, als es jetzt von weitem erscheint, und zudem viel rühmlicher, und jedenfalls nicht schwieriger, als ich es mir vorstelle. diese vorstellung aber zeigt mir alles in einem glücklichen lichte und auch — entsprechend meinen herzlichen wünschen — als durchaus möglich, sofern gott es so will und unser zeitalter geist und fähigkeit genug besitzt, es zu begreifen.

[71] Homer, Odyssee XXI 404—423.

Chemnitz. Hermann Ullrich.

9.

ZU LUCAS 15, 18.

Nicht ein zufälliger umstand, sondern ein beweglicher anlasz war es, was jüngst mir wieder die eingehende betrachtung des tiefergreifenden gleichnisses vom verlorenen und wiedergefundenen sohne, dem die oben angeführte stelle angehört, nahe legte. zunächst ist es nur eine frage der worterklärung, die sich mir schon früher aufgedrängt hatte und mir nun bei gegebener gelegenheit wieder zu sinne kam, welche ich mir hier zur sprache zu bringen erlauben möchte; und zwar handelt es sich nicht um ein seltenes und schwer zu enträtselndes, sondern um ein ganz gemeines kleines wort, nemlich um die präposition εἰς. doch so wenig die kleinen und armen leute unter den menschen schon darum die verachteten sind, wenn es sich um den wert für das reich gottes handelt, ebenso wenig sind diese leibarmen und sogar mehrfach des eignen tones entbehrenden wörtlein für die bedeutung der rede und das verständnis des sinnes gleichgültig oder auch nur von geringem werte. stehen sie doch in nächster beziehung zu den casusendungen, in welchen neben anderen bildungsformen sich das innere geistige leben der sprache am ausdrucksvollsten bethätigt.

Nach dieser befürwortung der folgenden erörterung sei es vergönnt den wortlaut von v. 18 f. hier anzugeben. der durch die

wohl der classische als der neutestamentliche sprachgebrauch beispiele aufweist für den wechsel im gebrauch der präpositionen bei wesentlich gleichen beziehungsverhältnissen, ist bekannt, namentlich liebt auch Paulus den wechsel. ich begnüge mich in dieser hinsicht auf Meyer-Heinrici zu II Cor. 3, 11 und bezüglich des classischen sprachgebrauchs auf Rehdantz zu Demosth. Phil. II 10 zu verweisen.

In einer zeitschrift für gymnasialpädagogik darf ich vielleicht auch mit einem worte noch des beweglichen anlasses gedenken, dessen ich eingangs erwähnung that. es ist nemlich hier zu lande gerade jetzt die zeit, in welcher die jünglinge, die eine reihe von jahren an unsern gymnasien zugebracht haben, sich nach bestandener schluszprüfung zum abgang von diesen anstalten bereit halten. es mag wohl manchen von ihnen ein gewisses gefühl der wehmut beschleichen, wenn er im begriffe ist von der anstalt zu scheiden, die ihm viele jahre lang eine treue pflegerin und wohlthäterin gewesen ist. überwiegend aber ist doch wohl bei allen das gefühl der freude, dasz sie das erstrebte ziel nunmehr erreicht haben und ihnen jetzt die goldene freiheit der hochschule mit allen ihren vorausgeahnten reizen winkt. noch bietet sich kein punkt der vergleichung dar mit dem jüngling, den uns das oben erwähnte gleichnis im evangelium vor augen führt. denn nicht trotziger eigenwille im widerspruch gegen den willen des vaters ist es, was unsere jünglinge forttreibt von dem orte, wo sie bisher in zucht und ordnung gelebt; vielmehr vereinigen sich mit ihren wünschen die ihrer eltern und lehrer, die sich zu segenswünschen gestalten, um sie an den neuen ort ihrer bestimmung zu geleiten. gott sei dank dürfen diese auch bei der mehrzahl der scheidenden jünglinge hoffen, dasz die erlangte gröszere freiheit ihnen eine schule weiterer sittlicher ausbildung werde; dasz der wissensdurst, der in ihnen geweckt und genährt worden ist, sie zu ersprieszlichem eifer in benutzung der ihnen jetzt erschlossenen reichen wissensschätze antreiben wird. doch ausnahmen gab es auch jederzeit und wird es auch fernerhin geben. ein und der andere dieser jünglinge mag wohl dem im gleichnisse darin gleichen, dasz er sein gut mit prassen umbringt, und zwar nicht blosz das äuszere, das geld, das so mancher vater, unähnlich dem im gleichnisse, mit mühen und opfern aller art zu beschaffen genötigt war, sondern das unendlich wertvollere, ja unersetzliche gut der zeit, durch dessen vergeudung er sich untüchtig macht sein eignes leben würdig zu gestalten und dem vaterlande in irgend einem berufe nützliche dienste zu leisten. und noch mehr! pflegt sich nicht auch ein solcher prasser und verschwender an solche anzuschlieszen, deren es leider wohl auf allen hochschulen gibt, die geeignet sind wahre vorbilder der gemeinheit den minder geübten zu werden? in dem umgange mit solchen sinkt mancher von stufe zu stufe tiefer bis zu dieser stufe der niedrigsten gemeinheit herab, die im gleichnisse mit so kräftigen strichen und stark aufgetragenen farben geschildert wird. möchte doch jeder jüngling, der etwa in eine solche

wohl der classische als der neutestamentliche sprachgebrauch beispiele aufweist für den wechsel im gebrauch der präpositionen bei wesentlich gleichen beziehungsverhältnissen, ist bekannt, namentlich liebt auch Paulus den wechsel. ich begnüge mich in dieser hinsicht auf Meyer-Heinrici zu II Cor. 3, 11 und bezüglich des classischen sprachgebrauchs auf Rehdantz zu Demosth. Phil. II 10 zu verweisen.

In einer zeitschrift für gymnasialpädagogik darf ich vielleicht auch mit einem worte noch des beweglichen anlasses gedenken, dessen ich eingangs erwähnung that. es ist nemlich hier zu lande gerade jetzt die zeit, in welcher die jünglinge, die eine reihe von jahren an unsern gymnasien zugebracht haben, sich nach bestandener schluszprüfung zum abgang von diesen anstalten bereit halten. es mag wohl manchen von ihnen ein gewisses gefühl der wehmut beschleichen, wenn er im begriffe ist von der anstalt zu scheiden, die ihm viele jahre lang eine treue pflegerin und wohlthäterin gewesen ist. überwiegend aber ist doch wohl bei allen das gefühl der freude, dasz sie das erstrebte ziel nunmehr erreicht haben und ihnen jetzt die goldene freiheit der hochschule mit allen ihren vorausgeahnten reizen winkt. noch bietet sich kein punkt der vergleichung dar mit dem jüngling, den uns das oben erwähnte gleichnis im evangelium vor augen führt. denn nicht trotziger eigenwille im widerspruch gegen den willen des vaters ist es, was unsere jünglinge forttreibt von dem orte, wo sie bisher in zucht und ordnung gelebt; vielmehr vereinigen sich mit ihren wünschen die ihrer eltern und lehrer, die sich zu segenswünschen gestalten, um sie an den neuen ort ihrer bestimmung zu geleiten. gott sei dank dürfen diese auch bei der mehrzahl der scheidenden jünglinge hoffen, dasz die erlangte gröszere freiheit ihnen eine schule weiterer sittlicher ausbildung werde; dasz der wissensdurst, der in ihnen geweckt und genährt worden ist, sie zu ersprieszlichem eifer in benutzung der ihnen jetzt erschlossenen reichen wissensschätze antreiben wird. doch ausnahmen gab es auch jederzeit und wird es auch fernerhin geben. ein und der andere dieser jünglinge mag wohl dem im gleichnisse darin gleichen, dasz er sein gut mit prassen umbringt, und zwar nicht blosz das äuszere, das geld, das so mancher vater, unähnlich dem im gleichnisse, mit mühen und opfern aller art zu beschaffen genötigt war, sondern das unendlich wertvollere, ja unersetzliche gut der zeit, durch dessen vergeudung er sich untüchtig macht sein eignes leben würdig zu gestalten und dem vaterlande in irgend einem berufe nützliche dienste zu leisten. und noch mehr! pflegt sich nicht auch ein solcher prasser und verschwender an solche anzuschlieszen, deren es leider wohl auf allen hochschulen gibt, die geeignet sind wahre vorbilder der gemeinheit den minder geübten zu werden? in dem umgange mit solchen sinkt mancher von stufe zu stufe tiefer bis zu dieser stufe der niedrigsten gemeinheit herab, die im gleichnisse mit so kräftigen strichen und stark aufgetragenen farben geschildert wird. möchte doch jeder jüngling, der etwa in eine solche

ὡςαύτως mit ins erste glied gebracht, wo er nun als adjectiv habe erscheinen müssen. er hat gewis τὴν ἀντιμιςθίαν nicht blosz vorangestellt, sondern auch vorangedacht, zugleich schwebte ihm auch τὸ αὐτό vor.' diese letztere bemerkung trifft allerdings das richtige, obwohl die zurechtweisung Rückerts darum noch nicht gerechtfertigt ist. denn ohne zweifel betrachtete auch er die voranstellung des substantivs als im gedankengang des apostels begründet. und dasz auch der adverbiale ausdruck, der unserm sprachgefühle und sprachgebrauche mehr entspräche, möglich wäre, ist auch nicht zu bestreiten. gleichwohl aber ist es auch richtig, dasz die in unserer stelle vorliegende ausdrucksweise in dem griechischen sprachgebrauche wohlbegründet ist, ja diesem ganz besonders zusagt. es ist dies der gebrauch des sogenannten inhaltsaccusativs, der so genannt wird, weil die griechische sprache es liebt, einem verbum dessen begrifflichen inhalt in einem substantiv mit einer nebenbestimmung beizufügen, und zwar sowohl intransitiven als auch transitiven verben. in letzterm falle geht bei dem übergang in die passive ausdrucksweise der transitive accusativ in den nominativ über, während der inhaltsaccusativ, den man daher auch den intransitiven nennen könnte, unverändert beibehalten wird. als beispiel mag die stelle in Platons Gorgias 476cd dienen: τοιοῦτον τμῆμα τέμνεται τὸ τεμνόμενον, οἷον τὸ τέμνον τέμνει (nemlich τι). statt des stamm- und sinn- oder nur sinnverwandten ausdrucks kann aber auch ein anderer eintreten, der eine kennzeichnende nebenbestimmung enthält, z. b. ὁ τὴν τοιαύτην δίκην ἡττηθείς, weil man auch in einer schlacht oder einem wettkampf besiegt werden kann; daher ist δίκην bei ἡττᾶςθαι eine genauere bestimmung als ἧτταν, an dessen stelle es tritt. ein ähnlicher fall liegt nun auch in der fraglichen stelle unseres sendschreibens vor. der apostel wünscht, dasz die Corinther ebenso von herzlicher liebe gegen ihn erfüllt würden, wie er es gegen sie ist. diese letztere versicherung spricht er aus mit den worten: ἡ καρδία ἡμῶν πεπλάτυνται, unser herz ist weit geworden, nemlich während ich zu euch spreche. mit dem gleichen ausdruck richtet er seine mahnung an die Corinther: werdet auch ihr weit, d. h. lasset auch ihr euer herz weit werden (in liebe zu mir). damit würden sie das gleiche thun, was er zuerst gethan. daher τὴν αὐτήν, was mit dem stammverwandten substantiv πλατύτητα zu πλατύνθητε hinzutreten könnte. da aber die zunahme ihrer liebe doch nur eine erwiderung und vergeltung der ihnen von ihm dargebrachten liebe wäre, so tritt die kennzeichnende nebenbestimmung statt des stammverwandten, aber in diesem sinn ohnedies ungebräuchlichen wortes, ἀντιμιςθίαν statt πλατύτητα ein. wenn diese auffassung richtig ist, so braucht auch von accusativus absolutus und anakoluthie nicht weiter die rede zu sein. diese erklärungsweise ist eigentlich schon durch die oben angeführten schluszworte Heinricis beseitigt.

Gelegentlich sei noch bemerkt, dasz auch der sprachgebrauch,

insbesondere der neutestamentlichen sprache (namentlich ἐπιεικής und ἐπιορκεῖν mit den ableitungen) durchaus keinen zwingenden grund für die herleitung des fraglichen wortes von ἰέναι statt von εἶναι abgibt, zumal da der bei der bildung desselben höchst wahrscheinlich vorschwebende gegensatz περιούσιος die bewahrung des ι nahe legte. 2) wird dargethan, dasz der aus der ableitung von ἐπιέναι, ἐπιοῦσα sich ergebende zeitliche sinn des wortes weder zu dem text des Matth. noch zu dem des Luk. passt, da das in beiden mit ἐπιούσιον verbundene ἡμῶν dabei neben dem dativ desselben pronomens, welcher dem verbum beigefügt ist, völlig überflüssig erscheint und überdies das σήμερον des Matth., erst recht aber das τὸ καθ' ἡμέραν des Luk. mit jeder möglichen zeitlichen fassung entweder einen unerträglichen contrast (zumal gegenüber der warnung Matth. 6, 34) oder eine lästige tautologie hervorbringt. das letztere würde insbesondere auch dann eintreten, wenn man mit Cron das Unservater — was übrigens weder bei Matth. noch bei Luk. durch irgend eine andeutung gerechtfertigt wird — als morgengebet[1] betrachten und dadurch das ἐπιούσιον dem sinn von 'heutig' annähern wollte. 3) zeigt Kamphausen, dasz das substantivum οὐσία vermöge seiner nachweislichen bedeutungen (wesen, vermögen) als schlüssel für den sinn von ἐπιούσιος ungeeignet sei, dasz dieses dagegen als ableitung von dem participialstamm ἐπι-οντ einen ganz angemessenen gegensatz zu dem gleichartig gebildeten περιούσιος darstelle. das letztere wort kommt nicht blosz bei den LXX mehrmals und im N. T. Tit. 2, 14 allerdings in einer übertragenen bedeutung vor, sondern wird auch von Hesychius angeführt und mit περισσός gleichgesetzt. wie also jenes = 'übergrosz, überflüssig, reichlich' ist, so wird ἐπιούσιος 'zugehörig, gehörig, ausreichend' bedeuten. wenn Kamphausen nach L. Meyer περιούσιος mit περίμετρος und ἐπιούσιος mit ἐφόδιον zusammenstellt, so möchte ich für letztere bildung noch auf ἐπιτήδειος als nächstverwandtes gegenstück hinweisen. endlich 4) stützt der gelehrte mitarbeiter von Bunsens bibelwerk seine deutung durch den hinweis auf eine stelle des A. T., nemlich Sprüche 30, 8, deren gedanke sich mit der brotbitte des Unservaters so nahe berührt, dasz es überaus wahrscheinlich ist, Jesus habe dieselbe bei der fassung jener im gedächtnis gehabt und wohl gar gerade den nachher griechisch durch τὸν ἄρτον ἡμῶν τὸν ἐπιούσιον wiedergegebenen ausdruck daraus entlehnt. dann würde לֶחֶם חֻקֵּנוּ das hebräische original für die dunkele griechische wortverbindung sein. und da die LXX dafür die dem sinne nach ziemlich zutreffende umschreibung τὰ δέοντα καὶ τὰ αὐτάρκη haben, so würde hiermit einerseits die vorher entwickelte erklärung von ἐπιούσιος als richtig erwiesen und anderseits auch eine ein-

[1] mit demselben rechte oder vielmehr unrechte hat Erasmus das U. V. umgekehrt als abendgebet angesehen, um dadurch das 'morgende' brot als unverfänglich erscheinen zu lassen. vgl. Kamphausen a. o. s. 90 a. e.

leibes nahrung und notdurft gehört' wirklich verbinden. und je dringender wir verbesserungen des textes von bibel und katechismus wünschen müssen, wo solche zur sicherung des richtigen verständnisses oder zur befriedigung unseres sprachgefühls notwendig erscheinen, um so weniger wollen wir ohne solche nötigung der gemeinde ein umlernen zumuten.

Jauer in Schlesien. Friedrich Wilhelm Münscher.

11.

ZUR HEBRÄISCHEN SYNTAX.

Was bei einem blick auf den hebräischen satz sofort in die augen fällt, ist die einfachheit seines gefüges im gegensatz zu der satzbildung der indogermanischen sprachen. von dem verschlungenen periodenbau dieser weisz die hebräische syntax nichts. ein gedanke reiht sich kunstlos an den andern und nur hier und da tritt ein unterschied von haupt- und nebengedanken auch in der form hervor. die semitische satzfügung zeigt noch den ursprünglicheren, sinnlicheren charakter der sprache, ihr fehlt die mehr vergeistigte bildungsweise unserer sprachen. so zeigt das hebräische die parataxe, wo wir die hypotaxe haben. hat das hebräische überhaupt nebensätze ausgebildet? als solche übersetzen wir in unsere sprache die durch die partikeln כִּי und אֲשֶׁר und deren zusammensetzungen eingeleiteten sätze sowie finalsätze, an deren spitze ein לְמַעַן oder פֶּן steht, endlich die bedingungsvordersätze mit אִם und לוּ.

Im folgenden soll der nachweis versucht werden, dasz auch in den genannten kategorien von sätzen das hebräische dem ihm (wie dem semitischen überhaupt) eignenden charakter der syntaktischen nebenordnung treu bleibt, dasz von nebensätzen auch bei ihnen nicht gesprochen werden darf, höchstens von einem ansatz derartiger bildungen.

Wir beginnen mit den כִּי- und אֲשֶׁר-sätzen, welche in den grammatiken in der rubrik der nebensätze zu erscheinen pflegen. in der that aber hat die sprachforschung den demonstrativen charakter beider partikeln auszer frage gestellt. zunächst כִּי. dasselbe, verwandter herkunft mit den demonstrativen כֹּה, כֵּן, auch כְּ, läszt sich durchgängig noch in seiner ursprünglichen bedeutung, entsprechend etwa unserm 'so', 'das' erkennen. so vor allem im beginn der directen rede. auszerordentlich beliebt ist hier ein einleitendes לֵאמֹר, daneben erscheint das hinweisende כִּי. z. b. Ruth 1, 10 וַתֹּאמַרְנָה לָּהּ כִּי אִתָּךְ נָשׁוּב 'und sie sprachen zu ihr: mit dir werden wir zurückkehren', ist zu verstehen als: 'und sie sprachen zu ihr das (so): mit dir' usw. nichts verschiedenes von diesem ge-

8*

selbständige sätze aufzufassen; daran können auch verbindungen wie יַעַן כִּי, עַל פִּי usw. nichts ändern.

Wir gehen über auf אֲשֶׁר. die grammatiken nennen אֲשֶׁר nota relationis, gar relativpronomen. nachgewiesen ist, dasz das wort eine demonstrativbildung ist, vgl. Philippi 'wesen und ursprung des status constructus' usw. s. 72 ff. wir pflegen nun אֲשֶׁר durch unser relativum zu übersetzen, doch entspricht ein satz wie z. b. אֲבַקֶּשׁ־לָךְ מָנוֹחַ אֲשֶׁר יִיטַב לָךְ Ruth 3, 1 durchaus nicht unserm: 'ich will dir ruhe suchen, welche dir gut thun wird', sondern ist wörtlich wiederzugeben: 'ich will dir ruhe suchen die — gut wird sie dir thun', d. h. durch אֲשֶׁר wird der satz יִיטַב לָךְ an das vorangehende nomen מָנוֹחַ derart angelehnt, dasz er dasselbe zum subject erhält. wenn wir eben das אֲשֶׁר durch 'die' übersetzten, so ist dasselbe doch nicht als pronomen anzusehen, sondern bleibt partikel (vgl. זֶה 'da', welches freilich ein femininum זאת aus sich heraus gebildet hat), genauer würden wir also etwa sagen: 'ruhe da — gut wird sie dir thun'. um die grammatische beziehung des durch אֲשֶׁר in den satz aufgenommenen nomens in eben diesem satz zu bezeichnen, musz die sprache ja zu besondern mitteln greifen. so כָּל־מָקוֹם אֲשֶׁר תִּדְרֹךְ כַּף־רַגְלְכֶם בּוֹ Josua 1, 3: 'jeder ort der — es wird treten die sohle eures fuszes auf ihn', oder מֵעִם יְהוָה אֱלֹהֵי יִשְׂרָאֵל אֲשֶׁר בָּאת לַחֲסוֹת תַּחַת כְּנָפָיו Ruth 2, 12: 'von dem gott Israels dem — unter seinen flügeln bist du gekommen zuflucht zu suchen', und selbst כָּל־רֶמֶשׂ אֲשֶׁר הוּא־חַי Gen. 9, 3: 'alles kriechende das — lebendig ist es'. אֲשֶׁר vermag weder numerus- noch casusverhältnisse an sich zu bezeichnen. nun kennt die hebräische sprache aber die verbindungen אֶת־אֲשֶׁר, לַאֲשֶׁר, בַּאֲשֶׁר usw., dieselben vertreten jedoch keineswegs eine flexion im sinne von quem, cui, in quo usw. wenn es Ruth 1, 17 heiszt בַּאֲשֶׁר תָּמוּתִי אָמוּת, so ist zu übersetzen: 'an dem orte — du wirst sterben, ich werde sterben'. Gen. 27, 45 וְשָׁכַח אֶת־אֲשֶׁר עָשִׂיתָ ist 'er vergesse das — du hast gethan', d. h. das אֶת dient nicht dazu das object zu עָשִׂיתָ einzuleiten, sondern dasjenige zu שָׁכַח. deutlicher wird die bedeutung des אֶת־אֲשֶׁר aus Gen. 44, 1 וַיְצַו אֶת־אֲשֶׁר עַל־בֵּיתוֹ 'und er befahl dem — über sein haus (sc. gesetzten)'. Gen. 27, 8 שְׁמַע בְּקֹלִי לַאֲשֶׁר אֲנִי מְצַוָּה לָךְ: 'höre auf meine stimme für das — ich heisze (es) dir'. Gen. 31, 1 לָקַח יַעֲקֹב אֵת כָּל־אֲשֶׁר לְאָבִינוּ וּמֵאֲשֶׁר לְאָבִינוּ עָשָׂה usw.: 'genommen hat Jakob alles das — unserm vater (sc. gehörige) und von dem — unserm vater (sc. gehörigen) hat er gemacht' usw. auch hier soll durch מֵאֲשֶׁר doch nicht 'e quibus', 'wovon' gesagt sein, im gegenteil wird aus diesem beispiel ebenso wie aus dem zu Gen. 44, 1 citierten der demonstrative charakter des אֲשֶׁר recht klar.

Im hebräischen ist nemlich neben dem stat. cstr.-verhältnis die determination eines nomens durch ein anderes mittels אֲשֶׁר äuszerst beliebt. die grammatiken sprechen in einem falle wie Jud. 6, 11 וַיֵּשֶׁב תַּחַת הָאֵלָה אֲשֶׁר בְּעָפְרָה von einer umschreibung des stat. cstr.-verhältnisses durch einen relativsatz. aber nichts ist un-

ständig und nicht als nebensatz im sinne unserer sprachen zu betrachten.

Als nebensätze werden im hebräischen weiter die finalsätze mit לְמַעַן und פֶּן aufgeführt. was die sätze, welche durch לְמַעַן eingeleitet werden, betrifft, so ist es an sich klar, dasz dieselben selbständiger art sind, da die grundbedeutung von לְמַעַן 'zu dem zwecke' klar liegt und diese verbindung ja sonst den infinitiv zu sich nimmt. z. b. וְאֹכְלָה מִצֵּיד בְּנִי לְמַעַן תְּבָרֶכְךָ נַפְשִׁי Gen. 27, 25: 'ich will essen von dem wildpret meines sohnes zu dem zwecke — segnen soll dich meine seele'. dasz sätze mit לְמַעַן zuweilen durch אֲשֶׁר vermittelt werden, ist oben gesagt. ist der finalsatz negativ, so tritt פֶּן auf, welches wir wie das lateinische ne und das griechische μή durch 'damit nicht' übersetzen, das jedoch nichts weniger als unterordnende conjunction ist, sondern eine blosze negation im abwehrenden, abmahnenden sinne = 'nur nicht'. sätze mit פֶּן sind also genau so zu beurteilen wie griechische finalsätze mit μή, die durchaus unabhängige sätze, nemlich negative begehrungssätze sind; besonders nach den verben des fürchtens ist die selbständigkeit solcher sätze, welche wir als nebensätze übersetzen, klar: δέδια, μὴ νοσήσῃ 'ich bin in furcht — mag er nur nicht krank werden'.

Wir reihen die sätze mit טֶרֶם an, welche natürlich nur scheinbar nebensätze sind, da טֶרֶם das 'nochnichtsein' (in beziehung auf eine andere handlung) bezeichnet; man vgl. nur die parallele von בְּטֶרֶם mit בְּאֵין Prov. 8, 24 f. so ist z. b. ein בְּטֶרֶם יַכִּיר אִישׁ אֶת־רֵעֵהוּ Ruth 3, 14 'noch nicht erkannte einer den andern'. so bleiben nur noch die hypothetischen sätze mit אִם 'wenn' als nebensätze übrig. doch auch sie lassen sich ohne schwierigkeit als selbständige sätze verstehen. z. b. אִם הַגֵּיד תַּגִּידוּ וְנָתַתִּי Jud. 15, 12: 'für den fall — ansagen werdet ihr, dann will ich geben'. die einleitung des 'nachsatzes' durch ו consec. gibt die auffassung des ersten satzes als eines selbständigen an die hand. übrigens steht der demonstrative ursprung des אִם, verwandt mit הֵן 'siehe', auszer frage. auch לוּ, dessen etymologischer ursprung strittig ist, ist keine unterordnende conjunction und entspricht durchaus nicht unserm 'wenn'.

Wir haben die kategorien von sätzen, welche man als nebensätze zu bezeichnen pflegt, untersucht; hoffentlich ist uns nichts wesentliches entgangen. es hat sich gezeigt, dasz das hebräische weder relativsätze besitzt noch conjunctionale nebensätze; mindestens lassen sich diese sämtlich als selbständige sätze ansehen. wir wollen nicht leugnen, dasz hier und da ein ansatz zur unterordnung von sätzen gemacht ist (besonders haben wir die אִם- und כִּי-sätze im auge), doch da von eigentlichen nebensätzen zu sprechen, verwehrt einmal die lockerheit des verhältnisses des nachsatzes zum vorausgehenden 'nebensatze', man vgl. nur das beliebte ו consec., welches den nachsatz einfach an den bedingungs- usw. vordersatz anreiht, vor allem aber ist der schlagende beweis der charakter der hebräischen syntax überhaupt. dieselbe kennt über-

du durst, denn gehst du' usw. hier ist auf den versuch, die handlung des dürstens als bedingung für die des hingehens zu bezeichnen, verzichtet: anstatt dessen völlige parataxe!

Wir stehen am ende unserer untersuchung. es lag nicht in unserm plan die aufgeworfene frage ins einzelne hinein zu verfolgen oder etwaige besonderheiten einzelner bücher des alten testaments zu berücksichtigen, sondern es kam uns nur darauf an, die in frage stehende syntaktische eigenart des hebräischen in wenig strichen zu zeichnen. wie weit die berührten fragen sich für eine behandlung im hebräischen unterricht eignen, ist eine sache für sich. hinzuweisen auf die grundlegenden unterschiede der hebräischen syntax von derjenigen unserer sprachen hat sicher der lehrer den schüler, dessen blick ja von selbst auf diese erscheinung fällt, und bei einem allgemeinen eindruck desselben darf er es nicht belassen, vielmehr ist der charakter der hebräischen syntax klar zu entwickeln, da es doch nicht aufgabe des sprachunterrichts ist, eine gewisse summe von regeln lernen zu lassen, sondern den schüler zum verständnis der fremden sprache zu führen.

OHLAU. PAUL DOERWALD.

12.

ÜBER DIE DEFINITION DER CÄSUR.

Mit sicherheit läszt sich behaupten, dasz die art und weise, nach welcher der anfänger, z. b. der tertianer, über die bedeutung des ihm bisher unbekannten wortes cäsur belehrt wird, ungefähr diese ist. es wird ihm etwa gesagt: cäsur ist ein einschnitt des verses, der innerhalb eines versfuszes durch ein wortende gemacht wird. in der begriffsbestimmung kommt jedenfalls das wort einschneiden oder einschnitt vor, und der schüler merkt sich in der definition gerade dieses wort sehr gern, da er doch blosz an das ihm bekannte caedo zu denken und caesura zu übersetzen braucht. zum bessern verständnis wird noch der begriff veranschaulicht, indem der lehrer auf die tafel das schema eines hexameters oder eines andern längern verses schreibt, und in diesem durch striche die stelle, wo eine cäsur anzunehmen ist, bezeichnet. zu hause ahmt der schüler das nach, indem er z. b. das schema von 50 hexametern aufzeichnet und in diesen sorgfältig auch die cäsur kenntlich macht. wird nach einiger zeit der schüler wieder nach dem gelernten gefragt, so antwortet er sicher und selbstbefriedigt: 'cäsur ist ein einschnitt im versfusze.' zu bemerken ist jedoch, dasz der anfänger sehr schwer zum richtigen verständnis der cäsur auch deswegen kommt, weil er beim erlernen der elemente der antiken verskunst noch viel anderes zu thun hat und zur cäsur zuletzt gelangt. er musz nemlich die quantität

verse und musik dieselbe künstlerische thätigkeit ist, nemlich das hervorbringen rhythmischer töne. also nenne man wie in der musik so auch in der metrik die unterbrechung der rhythmischen tonreihe 'pause' und definiere den üblichen terminus cäsur mit diesem begriffe, nicht mit 'einschnitt', der auch in der musik nirgends gebraucht wird.

Zuletzt sei noch bemerkt, dasz die bestimmung der cäsur für jeden einzelnen hexameter mit vorsicht geschehen musz und überhaupt nicht leicht ist. es zeigt sich sowohl bei den griechischen hexametern des Homer wie bei den lateinischen des Ovid, Vergil, Horaz, dasz der tonfall manches verses gar keine pause, mancher mehrere verlangt, oder dasz man beliebig die eine oder die andere cäsur annehmen kann, dasz wir ferner auch darüber im unklaren sind, ob sie mehr den sprachlich-logischen oder rhythmischen teil des verses berührt.

Grosz-Strehlitz. Johannes Oertner.

13.

G. Coordes, schulgeographisches namenbuch. übersetzung und begründung der wichtigsten geographischen namen und bezeichnungen. als anhang: 1. namen der vorzüglichsten sterne und sternbilder, 2. vollständiges biblisch-geographisches namenbuch. Metz 1888. Lang. 144 s.

Die frage über die verwendung und behandlung der namen im geographischen unterrichte hängt mit der neugestaltung desselben durch Ritter aufs engste zusammen. nicht die regimenter von namen, die jemand in seinem kopfe einquartiert, entscheiden gegenwärtig über die tüchtigkeit des geographen und geographielehrers, sondern das geographische denken, bzw. die kunst, dasselbe zu erregen; der erdkundliche unterricht ist ebenso sehr ein denk-, als ein merkprocess. mit der beschränkung in der namenauswahl ist es jedoch noch nicht gethan, sondern eine neue hilfswissenschaft der erdkunde, die namenkunde oder toponomastik, sucht in den namen einen sinn, in den schalen einen kern, um ihn genieszbar zu machen, sie sieht in den namen etwas mehr als ein zufälliges zeichen, nemlich eine geographische, geschichtliche, culturgeschichtliche thatsache, die ihn hervorrief, auf die er zurückweist, so dasz sich in den geographischen eigennamen eines landes, z. b. Kanaans, ein gut teil landesnatur, landescultur und -geschichte widerspiegelt.

Vor zwei jahren liesz prof. Egli-Zürich, nachdem er in seinem grundlegenden werke 'nomina geographica' (1872) das namenmaterial gesammelt, die 'geschichte der geographischen namenkunde' (Leipzig, Brandstetter, 1886) erscheinen. er behandelt darin die namenforschung (die von den ältesten bezeugten formen ausgeht, den sinn derselben feststellt, die entwicklung bis zur gegen-

behalten bietet, wenn sich der name aus der stellung eines leeren schalles erhebt; ja noch mehr: er erscheint nicht mehr als etwas zufälliges, beiläufiges, lästiges, sondern als etwas wohl überlegtes, sinniges, als eine inschrift, die zu entziffern freude verursacht, kurz als ein neues moment der vergleichenden erdkunde.

Roszwein. L. Gäbler.

14.

Gudrun. Eine umdichtung des mittelhochdeutschen Gudrunliedes von Leonhard Schmidt. Wittenberg, verlag von R. Herrosé. 1888.

Die dichtung ruht auf gründlichen studien und verrät einen scharfen kritischen blick; sie bekundet liebe- und verständnisvolle hingabe an den gegenstand sowie ein sehr entwickeltes poetisches empfinden und poetische gestaltungskraft.

Die schwierige aufgabe, die der verfasser sich gestellt, unter festhaltung der wesentlichen züge der mittelhochdeutschen dichtung, in darstellung der handlung und der charaktere dem entwickelteren geschmack und den gesteigerten ästhetischen anforderungen unserer zeit gerecht zu werden, hat er rühmlichst gelöst. überall spürt man mit befriedigung eine 'fromme scheu' vor dem überlieferten und das von feinem takt geleitete bestreben, dem ererbten kleinod deutschen geistes eine solche fassung zu geben, dasz, wer überhaupt sinn hat für den schlichten und ernsten geist des Gudrunliedes und für die stille einfalt sittlicher reinheit und grösze, sich sicher herzlich erfreuen wird an dieser auch in der sprache die überkommene einfachheit mit einem reicheren dichterischen ausdruck glücklich paarenden umdichtung.

So ist das alte lied, welches Schmidt sich nach inhalt und charakter völlig zu eigen gemacht, so sind die in ihm auftretenden personen, die er in ihrem vollen leben und sein kräftig erfaszt hat, aus einem an der dichtersprache und der kunstform der neueren zeit genährten und wirklich dichterischen sinn und gemüt neu geboren, haben dabei von ihrer wesentlichen eigenart nichts eingebüszt und sind uns doch in solcher gestalt vertraulich und anmutend nahe gerückt.

Dasz bei einer umdichtung solcher art gar manches auszuscheiden oder zu kürzen, anderes weiter auszuführen oder zu ergänzen, wieder anderes umzustellen war, ist selbstverständlich. aber wo und wie dies geschehn, ist nirgends der ehrwürdige und edle charakter des alten liedes geschädigt, wohl aber manches verborgene gold desselben für die augen des lebenden geschlechts erst sichtbar gemacht und hie und da einiges den regeln und mitteln epischer kunst und psychologischer begründung entsprechender gestaltet.

lung geben, füge ich hier kleine proben bei, die den inhalt der einzelnen gesänge einigermaszen andeuten und zugleich die art der ganzen dichtung in etwas veranschaulichen mögen.

I. Der raub.

'Meinen grusz, ihr königinnen!
mit gewalt weisz zu gewinnen
Normann, wenn man stolz verschmähte,
was durch bitten er erflehte.
Gudrun, bist nun mein, ja mein!
Herwig mag wo anders frein!'

II. Die schlacht.

Blutigen scheines im fernen westen
tauchte die herbstliche sonne zur see.
laut beklagten der könige besten
mannen und magen in wildem weh.
Gudrun, hörst du es schaurig schallen?
Hettel, der vater, ist dir gefallen!

III. Heimweh.

'Das ist, Hartmut, meine heimat;
aber wäre meine heimat
nichts als eine dürre heide,
nach der dürren heide würde
sich von hier mein busen sehnen.'

IV. Erniedrigung.

Schön Gudrun sasz in einsamkeit,
von ihren frauen geschieden;
sie sasz und spann und sann und spann,
von aller welt gemieden.

Als noch die heimat sie umfing,
da war ihr junges leben
wie sonnighelle blumenau,
von goldnem glanz umgeben.

Nun war ihr, fern von lieb und lust,
die einsamkeit beschieden.
sie sasz und spann und sann und spann,
von aller welt gemieden.

V. In enger kammer.

Heut kehrt herr Hartmut wieder
als sieggekrönter held.
schön Gudrun stand am fenster
und sah die schöne welt.

Da sprach sie leise worte:
'mag alles fröhlich sein
in jauchzender erwartung.
ich harre, Herwig, dein!'

VI. Erinnerung. probe schon auf s. 126.

jetzigen geschlechts leider nicht wieder für dieselben erwecken. wie wäre es, wenn Schmidt sich nunmehr weiter zunächst an eine umdichtung des Nibelungenliedes wagte?

Seine Gudrundichtung hat meines erachtens bleibenden wert. schule und haus werden gut thun, sie zu beachten. der lehrer des deutschen an gymnasien und realgymnasien wird, wenn er sie kennt, sicher nicht verfehlen, die schüler darauf aufmerksam zu machen, wenn auch natürlich diese anstalten die aufgabe festhalten müssen, ihre zöglinge auch und zunächst mit der alten dichtung (hoffentlich bald wieder im alten gewande!) bekannt zu machen. in höheren mädchenschulen aber (vielleicht auch in seminarien?) könnte die umdichtung geradezu in den kanon der lectüre aufgenommen werden. am besten übrigens ist es, sie laut zu lesen. und deshalb verdient sie gerade auch dem hause empfohlen zu werden: ein traulicher deutscher familienabend, und die Schmidtsche Gudrun gut vorgelesen, das bringt reichen genusz und gewinn für jung und alt. sie würde aber die probe kunstvoller recitation vor einem gröszeren gebildeten hörerkreise sicherlich auch rühmlich bestehn.

Zum schlusz noch einige geringfügige ausstellungen lediglich für den geehrten verfasser, falls er sie etwa bei einer neuen auflage benutzen will. im 'vorwort' s. VII, z. 2 musz das 'und' wohl einem 'aber' weichen. z. 9 bedarf es hinter 'gewonnen' vor 'während' eines punktes, ebenso s. VIII, z. 11 v. u. hinter 'armen'. s. VII, z. 14 würde ich raten, vor 'vergeblich' ein 'früher' einzufügen. auf der nächsten zeile empfehle ich, 'zur' zu vertauschen mit 'nach der'. in der dichtung selbst wird in I, s. 4 zuerst und mit einem einzigen verse erwähnt, dasz Gudrun Herwigs braut ist. es würde sich doch empfehlen, schon s. 2 anzugeben, dasz Hettel dem Herwig als seinem eidam zu hilfe zieht. s. 6 will mir das bild von den 'zarten lilien' nicht gefallen. warum nicht einfacher: 'die zarten frauen'? s. 9, v. 10 v. u. müste 'sie' wohl gesperrt gedruckt sein. II s. 12 'thränen melden sich' scheint mir nicht poetisch, s. 14 'in helfender schnelle' etwas gesucht. III, s. 25 würde mein gefühl statt 'mein busen' vorziehn 'mein herze', oder mit geringer umstellung den vers so bauen: 'doch von hier mein herz sich sehnen'. VII s. 72, 1e str. 'der erlösung mai' und s. 91 'der erlösung stern wird dir erscheinen' sind mir nicht einfach und natürlich genug.

Papier, druck und ausstattung überhaupt sind sehr gut und gefällig. druckfehler stoszen sonst gar nicht auf. doch ist s. 37, str. 3 v. u. das erste komma eine zeile zu tief gestellt, s. 63, letzte zeile, sollte wohl statt eines punktes hinter 'leise' ein doppelpunkt stehn, s. 101 findet sich 'fenter' statt 'fenster' und s. 105, v. 6 ist der punkt sehr störend.

Erfurt. Leuchtenberger.

---

deren anwendung der primaner zum verständnis der aufgaben, die seiner warten, angeleitet werden kann.

Der freie ausblick wird am meisten gehemmt durch die leidigen repetitionen, die vielfach nicht zu umgehen sind. auffallend ist, dasz das reglement für die mündliche prüfung aus den jahren 1812, 34, 56, 82 unablässiges versuchen und schwanken zeigt. nach den bestimmungen des reglements von 1812 bezieht sich das mündliche examen vornehmlich auf positive kenntnisse, die in den letzten monaten naturgemäsz durch besondere bemühungen befestigt werden müssen. das reglement von 1834 dagegen spricht eine ernste mahnung aus, indem es vor zweckwidrigem, auf blosze ostentation berechnetem sich abrichten für die prüfung warnt, wodurch die schüler sich und die behörde täuschen. der minister von Altenstein hat merkwürdigerweise wenige monate später in einem rescript die nützlichkeit der repetitionen anerkannt.

Den gegenstand vielfacher beschwerde hinsichtlich ermüdender repetitionen bilden heute geschichte, geographie und religion. es wird sich nicht vermeiden lassen, dasz auch diese fächer fallen.

Die anforderungen in der geschichte waren nach dem reglement von 1834 nicht übertrieben; gar zu sehr ins einzelne gehende sach- und zahlenkenntnis wurde untersagt. dieser modus scheint sich nicht bewährt zu haben, da 1856 der zusammenhängende vortrag über eine aufgabe aus der griechischen oder römischen oder deutschen geschichte eingeführt wird. nachdem man auch mit dieser einrichtung schlechte erfahrungen gemacht, kehrte man 1882 zu dem verfahren von 1834 zurück. der fehler liegt in der sache selbst, die versucht wird. kenntnisse haben zur beurteilung der geistigen reife ja doch nur dann wert, wenn sie den unwillkürlichen niederschlag eingehender beschäftigung bilden. durch wegfall der prüfung kann der unterricht nur gewinnen, insofern das hauptgewicht auf das gelegt werden kann, was not ist, auf veredlung des sinnes und klärung des urteils. — Prüfung in der religion schreibt erst das reglement von 1834 vor, während dieselbe vorher als etwas von den weltlichen wissenschaften zu verschiedenartiges nicht berücksichtigt worden war. der memorierstoff dieses faches lastet schwer auf den schülern. verkehrt ist der einwand, die würde des gegenstandes erfordere einen platz in der prüfung. im gegenteil! berücksichtigt man die forderung des lehrplans von 1882, nach welcher der unterricht der sammlung und vertiefung des gemüts dienen soll, so wird man die entgegengesetzte auffassung für richtig halten müssen. die äuszerung religiösen sinnes vor fremden ohren abzufragen, ist eine harte forderung; das ganze leben des mannes ist eine prüfung in religion. bei abschaffung des examens würde nach des redners ansicht der religionsunterricht mehr befähigt werden, die jungen leute auf eine tiefer eindringende art geistiger arbeit vorzubereiten; er würde wirken als bundesgenosse des deutschen unterrichts bzw. der philosophischen propädeutik. — Facultativ eingeführt ist letzterer gegenstand 1825 wegen mangels an geeigneten lehrkräften. 1834 bildete propädeutik bereits einen wichtigen bestandteil des examens; aber trotz aller bemühungen der behörde gelang es nicht, dem gegenstande eine gesicherte stellung im rahmen des unterrichts zu verschaffen; seit 1856 sollte propädeutik nicht mehr als besonderer unterrichtsgegenstand angesetzt werden, derselbe vielmehr mit dem deutschen unterrichte verbunden werden, dessen stundenzahl auf drei erhöht wurde. dem unwürdigen zustande, der durch die zwangsbestimmung v. Mühlers hervorgerufen war, nach welcher eine bemerkung hinsichtlich der philosophischen propädeutik in das reifezeugnis aufgenommen werden sollte — viele schüler hatten nie etwas von diesem gegenstande gehört — machten die verordnungen von 1882 ein ende. der unterricht wurde wieder facultativ, als solcher aber empfohlen.

vom übel sein, weil dieser oder jener lehrer die sache falsch auffaszt und das bestreben der schüler, sich eine gewisse summe von wissen in den kopf zu pfropfen unterstützt. die repetition musz eine immanente sein und den ganzen unterricht begleiten. bezüglich der einzelnen gegenstände der prüfung bemerkt Hoppe, dasz es hinsichtlich der geschichte vor zeiten schlimm bestellt gewesen sei. in der prüfung musz man ersehen, dasz der schüler die geschichte verstanden hat, dasz er den zusammenhang, die causalität der thatsachen erfaszt hat; gleichgültig ist es, ob die eine oder die andere zahl fehlt. trotz berechtigter erhobener bedenken hält Hoppe es für angezeigt, in religion auch eine prüfung vorzunehmen, da doch ein gewisses compactes wissen nach so langer vorbereitung vorhanden sein musz und erfahrungsmäszig viele sich nichts vom pensum angeeignet haben. der unterricht in philosophischer propädeutik erfordert sehr geschickte lehrer; mit recht hat das reglement diesen gegenstand als obligatorisch fallen lassen. nach Hoppes ansicht musz auf der universität etwas geschehen, damit die lehrer auf derselben dahin gebracht werden, dasz jeder, der in prima deutsch gibt, auch geschickt ist, diesen gegenstand zu behandeln. dasz von diesem unterricht durch das reglement abstand genommen ist, bedauert redner.

Dr. Klinghardt-Reichenbach empfindet das examen als einen druck auf die eigne unterrichtsthätigkeit und sieht in einer verminderung der zur prüfung kommenden fächer eine gewisse erleichterung.

Dir. dr. Hasper-Glogau bemerkt, dasz die provinzialschulvertretung und der director verhindern kann, dasz das examen gemisbraucht wird; es kann darauf hingearbeitet werden, dasz der druck vermieden wird. die prüfung in religion richtet Hasper geradezu so ein, dasz auswendiglernen den schülern nichts nützt; ein kurzes zusammenfassen in gewissen zeiträumen kann aber nur nützen.

Dir. dr. Fries-Halle hält dafür, dasz die kluft zwischen prima und universität nicht so grosz sei, wenn der unterricht in verständiger weise geleitet werde und, wie Hoppe bereits betonte, auf bildung des urteils rücksicht nähme; namentlich geeignet erscheint die deutsche lectüre. religion möchte Fries beseitigt sehen; die prüfung in der geschichte kann zeigen, dasz der schüler eine übersicht über das ganze gebiet des erlernten sich verschafft hat.

Dir. dr. Steinmeyer-Aschersleben weist auf die dispensation von der mündlichen prüfung hin; die prüfung selbst trifft also nur die schwächeren; es empfiehlt sich, diese auf die fächer hin zu prüfen, wodurch sie ihre geistige thätigkeit darlegen sollen, und wenig auf solche zu geben, in denen gedächtnismäsziges einpauken befürchtet werden musz.

Dir. dr. Jänicke-Kreuzburg befürwortet eine prüfung in der geschichte; im unterrichte selbst musz schon darauf gesehen werden, dasz die grundbegriffe in das verständnis übergehen und in den köpfen sitzen.

Hofrat dir. dr. Weniger-Weimar ist im wesentlichen mit Cauer einverstanden, empfiehlt jedoch hinsichtlich der geschichte beschränkung des stoffs und abschaffung des geographischen unterrichts in den oberen classen. in der prüfung soll man sich beschränken auf das pensum der prima; wiederholung und prüfung in alter geschichte ist wegzulassen. die prüfung in religion kann füglich unterbleiben aus den von Cauer bereits angedeuteten gründen; auch hinsichtlich des deutschen schlieszt sich Weniger in den wesentlichsten punkten an Cauer an; schon vor dem examen musz das votum festgestellt sein, da zufälligkeit beim examen eine grosze rolle spielt.

In der debatte antwortet Cauer hinsichtlich einiger punkte herrn dir. dr. Fries und schulrat Hoppe.

Nach schlusz der allgemeinen discussion beginnt die abstimmung über die dritte these.

sammengesetzt werden dürfen. am beispiele «κακούργημα» weist redner die wichtigkeit der beobachtung einer richtigen reihenfolge nach und zeigt, wie verkehrt und nachteilig es ist, zwischenstufen zu überspringen. die fehlerhaftigkeit und schädlichkeit ungenauer angaben wird beleuchtet durch das beispiel «ὀνειροπόλος» (πόλος ist nicht von πολέω abzuleiten, sondern das umgekehrte verhältnis findet statt). bei der worterklärung ist also zu verlangen strenges festhalten des richtigen begriffs der ableitung und klare unterscheidung der ausdrücke: abgeleitet, zusammengesetzt, von zusammensetzung abgeleitet und 2) stufenweises etymologisieren. so wird auch am sichersten sprachgefühl erzeugt, welches oft das lexikon entbehrlich macht. ein fehler der wörterbücher ist, dasz nicht genug an den wirklichen bedeutungen der wörter festgehalten wird, z. b. ὀρθόκραιρος von rindern 'gradhörnig', von schiffen 'krummschnäblig'; 'aufwärts gerichtet' passt für beide begriffe. verwerflich ist die aufstellung besonderer, dem urbegriffe fernliegender bedeutungen für einzelne stellen; die schuld hieran tragen in erster linie die erklärer. übersetzungen für ganze redensarten sind für den lernenden vielfach ungünstig, da er oft die entstehung nicht durchschaut.

Die zeit, die auf unterweisung in der wortbildung, dem sichersten gegenmittel gegen die genannten schädlichkeiten, verwandt wird, ist keineswegs verloren; kenntnis der wortbildung ist vielmehr ein erleichterungsmittel für aneignung des wortschatzes. die wortbildung lernt sich aber nicht von selbst; ohne unterweisung wird keine sicherheit erreicht. die sache in der schule zu behandeln, ist gar nicht so schwer oder zeitraubend. bei einübung der declination und conjugation bedarf es oft nur eines leisen winkes, um das verständnis in dieser hinsicht zu wecken; weiteres wird bei der lectüre gelernt, schlieszlich erfolgt einmal, vielleicht in untersecunda eine systematische wiederholung dieses ganzen capitels.

Die von prof. dr. Uhle aufgestellte these lautet: die wortbildungslehre ist als ein wichtiges förderungsmittel des wirklichen sachverständnisses und als ein erleichterungsmittel für die aneignung des wortschatzes in den lehrplan des gymnasiums aufzunehmen.

Nach einer eingehenden discussion, an der sich die herren oberlehrer Cauer-Kiel, dir. Weickert, Stahlmann, rector dr. Schaper, prof. dr. Imelmann, dir. dr. Thiele, prof. Stier und der vortragende beteiligen, wird die these in veränderter form 'die wortbildungslehre ist als ein wichtiges förderungsmittel des wirklichen sachverständnisses und als erleichterungsmittel für die aneignung des wortschatzes im unterricht gelegentlich zu berücksichtigen' angenommen.

Der vorsitzende spricht sodann dem redner den dank der section aus für seinen interessanten vortrag.

Es folgt die gedächtnisrede auf Eckstein, gehalten von herrn oberlehrer dr. Heyden-Zittau.

Pietät zu üben gegen tüchtige männer ist immer eine aufgabe der versammlung der philologen gewesen. vier jahre schon deckt die erde Eckstein, zu dessen andenken in Zürich nur kurze ehrende worte gesprochen wurden. die pflicht, dem verewigten einen eingehenderen nachruf zu widmen, erfüllt die 40e versammlung. vortragender, der in den letzten lebensjahren Ecksteins fast täglich mit ihm zusammen war, beschränkt sich darauf, nur ein verdienst, eine seite seines wirkens hervorzuheben, seine bedeutung und seine thätigkeit in dem vereine deutscher philologen und schulmänner.

Ecksteins beteiligung an den philologenversammlungen fällt in die zeit seines Halleschen rectorats und in die Leipziger zeit. die erste versammlung, die Eckstein besuchte, war die siebente in Dresden (1844),

den verhandlungen der pädagogischen section. die meisten seiner thesen bezogen sich auf die unterrichtsfächer des gymnasiums; man verhandelte über den lateinischen elementarunterricht, vocabularien, lateinische orthographie, über die these 'Nepos ist als knabenlectüre beizubehalten', über ausgaben mit anmerkungen verglichen mit textausgaben, über den lateinischen aufsatz und das lateinsprechen u. a. auf Ecksteins anregung gab die preuszische unterrichtsbehörde den plan, den lateinischen aufsatz für die maturitätsprüfung abzuschaffen, auf. die absichten, von denen er sich bei der beteiligung an der debatte über den lateinischen und griechischen unterricht leiten liesz, ergeben sich aus seinem buche 'der lateinische unterricht' und der unvollendeten schrift 'über den griechischen unterricht'. nicht minder brachte Eckstein den thesen über den unterricht in der deutschen sprache, der mathematik, physik, der geschichte, sowie dem unterricht im turnen reges interesse entgegen. viele von seinen äuszerungen sind perlen pädagogischer erfahrung; alle wichtigeren fragen des schullebens, 'die mündliche abiturientenprüfung', 'die allgemeine anerkennung der zeugnisse in den verschiedenen deutschen staaten', 'überbürdung', 'schulreform' u. ä., berührten ihn lebhaft. anziehend und belehrend sind ferner Ecksteins äuszerungen über die wissenschaftliche und praktische ausbildung der schulamtscandidaten; immer und immer betonte er die notwendigkeit des studiums der pädagogik. in warmen worten empfahl er zuletzt noch in Dessau Kehrbachs 'monumenta Germaniae paedagogica' als bausteine zu einer geschichte des gesamten deutschen unterrichts- und erziehungswesens.

Neben dem συμφιλολογεῖν schätzte Eckstein aber auch den manigfachen verkehr, zu dem die versammlungen gelegenheit bieten; die bedeutung desselben faszte er in schönen, begeisterten worten zusammen in der jubiläumsrede in Halle. wie er beim συμφιλολογεῖν unter den ersten war, so war er beim convivium und συμπόσιον nicht der letzte. in späteren jahren war er immer der mittelpunkt kleinerer conventicula, welche der wissenschaft und schule oft mehr gewinn getragen haben als die gelehrtesten vorträge und die eingehendste discussion. auch die freuden der festfahrten und der festtafel verschmähte er nicht; bei letzteren war er besonders beliebt als redner.

Eckstein vereinigte in vollendeter weise in seiner person die beiden zwecke der versammlungen: wissenschaftliche anregungen zu geben und persönliche bekanntschaften zu vermitteln.

Redner schlosz seine von inniger pietät getragene rede mit der mahnung, die Eckstein in Halle an die jüngere generation richtete, als er alle seine wünsche für den verein in der aufforderung zusammenfaszte, die erbschaft der älteren anzutreten, statt der gebenden empfangende zu werden zur ehre des vaterlandes, zur förderung deutscher wissenschaft und tüchtiger humanistischer jugendbildung.

Der vorsitzende spricht dem redner den dank der versammlung aus und bittet die anwesenden, das andenken Ecksteins durch erheben von den sitzen zu ehren. nachdem dies geschehen, schlieszt er die zweite sitzung der pädagogischen section.

Dritte sitzung, sonnabend den 5 october vormittags 8 uhr.

Herr dr. Lehmann-Berlin spricht über das thema: 'was soll und was kann der deutsche unterricht leisten?'

Seine in freiem vortrage über ziel, aufgabe und methode dieses unterrichtsgegenstandes entwickelten ansichten faszte der redner in folgenden thesen zusammen:

1. Drei stufen des verständnisses können der schulmäszigen interpretation classischer litteraturwerke als lehrziel vorschweben: a) das unmittelbare oder anschau-

freude sein, wenn er das in der woche gelesene gewissermaszen selbständig anwenden kann, wenn ein entsprechender text für diese anwendung ihm geboten wird. das extemporale, auf diese weise eingerichtet, befestigt gleichzeitig die lectüre. nur die methode, die lehrprincipien sind es, die einer reform bedürfen. für den secundaner, der eine verständige inhaltsangabe aus Caesar oder Livius zu machen versteht, musz das extemporale ein kleiner aufsatz sein, den der lehrer entwirft; derselbe musz ein ganzes bilden mit einleitung, hauptteil, der in zwei oder drei abschnitte gegliedert ist, und schlusz. dasz dem schüler bis zur oberprima nur gestattet sein sollte am gängelband eines deutschen textes zu gehen, verstöszt gegen die grundregeln aller pädagogik. stilistische übungen dürfen jedoch nicht aufhören; die freie arbeit ist aber das leichtere. was der schüler weisz, kann er in dieser zeigen, während er durch die stilübung leicht genötigt wird, zu bekennen, was er nicht weisz.

Die freien lateinischen arbeiten der obersecundaner sind im wesentlichen wiedergaben des gelesenen, die eine angenehme abwechslung gegenüber den exercitien und extemporalien bilden und bei methodischer anleitung nicht mehr zeit als jede andere häusliche schreibarbeit zu zwei schulstunden erfordern. in der prima wird selbstverständlich der umfang der arbeiten gröszer werden, da mehr gelesen wird und die gesichtspunkte allgemeiner werden. bei diesen arbeiten musz der schüler seine eigne kraft, seine erworbenen kenntnisse verwerten, er darf sich nicht auf hilfsmittel verlassen — ein solches ist auch namentlich das deutsch-lateinische lexikon —; wenn er von vorn herein gewöhnt ist, seine kräfte richtig anzuwenden, bedarf er der stützen nicht.

Der nutzen der freien arbeiten ist für den schüler ein doppelter: der schüler lernt seine kräfte gebrauchen und vertieft sich in den inhalt des gelesenen. gleichzeitig befestigt er sich im gebrauche der sprache und vergröszert seine fähigkeit für das verständnis der lectüre.

Entsprechend der abstufung, die zwischen den sprachen: deutsch, lateinisch, griechisch, französisch, hebräisch besteht, die redner des genauern darlegt, ergibt sich für das examen die forderung: im deutschen ein aufsatz, im lateinischen eine freie arbeit im engsten anschlusz an die lectüre des letzten semesters, im griechischen eine schriftliche übersetzung, im französischen eine mündliche, während die hebräische arbeit facultativ bleibt.

Der lateinische aufsatz geht über das ziel des gymnasiums hinaus, wenn man aus einem andern gebiet, dem geschichtlichen oder philosophischen oder aus einer andern litteratur einen gegenstand lateinisch behandeln läszt, da es an einem wortschatze fehlt, der dafür zu gebote stehen musz. der fortschritt des schülers in prima darf gegen den anfänger in obersecunda nur ein intensiver sein, nicht ein extensiver.

Der einwand, die sache werde auf diese weise zu leicht, ist nicht berechtigt, wenn man auf den durchschnitt der schüler rücksicht nimmt. durch beseitigung der freien lateinischen arbeit glaubt man die klagen abzuschneiden; man will sogar dem lateinischen unterricht ein paar stunden nehmen, um sie auf andere fächer angeblich besser zu verwenden. das lateinische kann aber keine stunde abgeben; gröszere vertiefung in die lectüre ist unmöglich, wenn man das sicherste mittel zu derselben wegnimmt. aufgabe der lateinlehrer und der directoren ist es, dafür zu sorgen, dasz klagen über misgriffe hinsichtlich dieses gegenstandes vorgebeugt werde und dasz durch verständige anleitung die schüler dahin gebracht werden, befriedigendes zu leisten; unbefugten aber steht das recht nicht zu, vorschläge zur verbesserung des unterrichts zu machen.

Das resultat seiner erörterungen faszt redner zusammen in die worte: 'die freie lateinische arbeit ist notwendig, weil sie dem fort-

an den lesarten 'patriaeque' und 'caerimoniamque' wagt jedoch redner nicht eine änderung vorzunehmen.

In der sich anschlieszenden debatte macht dir. dr. Heine-Brandenburg darauf aufmerksam, dasz die zusammenstellung von bona, mala und neutra (οὐδέτερα) der stoischen lehre gemäsz sei und dasz die empfohlene streichung des neutrarumque 2, 53, 160 mit rücksicht hierauf nicht zu billigen sei.

Redner erklärt sich dankbar hiermit einverstanden.

Hieran schlieszt sich der vortrag des herrn dr. Immisch aus Leipzig über 'den ursprung der elegie'.

Nachdem redner in der einleitung auf die litteratur dieser frage hingewiesen, betont er, dasz die elegie nicht erfunden, sondern geworden sei, dasz die notizen der alten über die εὑρεταί nur ein versuch seien, einen festen und bequemen ausgangspunkt zu gewinnen.

Ist es erweislich, dasz die elegie nicht erfunden, sondern geworden ist? gegen Cäsar, den hauptvertreter der erfundenen elegie, der das distichon als eine bildung des Archilochos auffaszt, ist einzuwenden, dasz der pentameter durch verdoppelung der volkstümlichen daktylischen penthemimeres entstanden ist. der pentameter kommt als selbständiger vers vor z. b. bei Stesichoros und auf den hermen des Hipparchos; auch die ionica des Panyasis waren ἐν πενταμέτρῳ verfaszt, sowie der hymnus auf Thetis, welcher in Heliodors roman eingelegt ist.

Der pentameter als selbständiger langvers gieng verbindungen freier art mit dem hexameter ein; durch ordnung und einführung eines festen und regelmäszigen wechsels entstand das elegische distichon.

Der pentameter ist der eigentliche träger des ἐλεγεῖον; hinsichtlich der sphäre, in der er entstanden, besagt eine alte hypothese, dasz er seine wurzeln im θρῆνος habe; im altertum ist dieselbe vertreten durch Horaz und Didymos. in der guten zeit bedeutet ἔλεγος in Attica einen klagegesang ohne rücksicht auf die versform. die elegie ist nach der hellenistischen hypothese aus den ἔλεγοι entstanden; ἔλεγοι von ἐλεγεῖα zu trennen ist unmöglich und unnatürlich. der hellenistischen hypothese entspricht auch durchaus der sprachgebrauch der hellenistischen dichter und der Römer, die elegische gedichte threnodischer wie nichtthrenodischer art ἔλεγοι, elegi nennen. der gewährsmann jener hypothese ist Euripides; vgl. Iph. Taur. 143 ff., Troad. 119 ff. derselbe bietet auch das erste sichere beispiel einer threnodischen elegie in der klage der Andromache (103 ff.). das wort ἔλεγος gehört der alten aulodie an, die im innigen zusammenhang mit dem θρῆνος steht, wie am beispiel des Pallashymnos des Kallimachos und am mythos von der Alcestis nachgewiesen wird. unter den alten νόμοι müssen einige den namen des Phrygiers Olympos getragen haben, der auch als elegischer dichter erscheint, und dies weist nach Asien, wo schon die alten in den totenklagen den ursprung der elegie suchten. diesem erklärungsversuch stehen aber zwei schwere bedenken entgegen: dem inhalte nach steht der düsteren gattung schon früh eine frohe oder leidenschaftliche gegenüber; auch hinsichtlich der form zeigt sich die doppelheit.

Ist es nun möglich, die beiden getrennten strömungen bis an eine quelle zu verfolgen? dieselbe entdecken wir in der vermischung wilder trauer mit üppigem sinnrausch, wie sie dem semitischen culte eigen ist und im ἀφανισμός und der εὕρεσις des Adoniscults zum ausdruck kam. der erfinder des ἐλεγεῖον, Theokles aus Chalcis (nach Suidas), hatte beziehungen zu den θρῆνοι des phönizischen Linos (aus Chalcis) und zu dem unzüchtigen cult der phönizischen Aphrodite als oikist von Naxos. die obige auffassung findet auch ihre bestätigung durch die sage von der raserei der Proitidinnen (Kelainis und Elege); auch ist zu erwähnen, dasz die karischen μέλη — in Alexandrai am Latmon war ein gefeiertes Adonion — für threnodisch galten.

Der weitverbreitete betrieb des Adoniscultus läszt denselben ge-

Zweite sitzung, freitag den 4 october vormittags 8 uhr.

Herr oberlehrer dr. Ilberg-Leipzig spricht über 'das Hippokratische corpus'.

Der erforschung der antiken heilkunde ist einerseits die abwendung der mediciner von historischen studien, anderseits zufälliges unglück, welches grosz angelegte pläne nicht zur erfüllung gelangen liesz, hinderlich gewesen. hinsichtlich der überlieferung des Hippokratischen corpus stehen weder die namen der personen, die an demselben mitgearbeitet haben, noch zeit und ort der entstehung der einzelnen partien fest. den ältesten alexandrinischen commentatoren und glossographen hat die sammlung vermutlich schon in der ausdehnung vorgelegen, in der wir sie besitzen. der wert der einzelnen bücher ist ein sehr verschiedener; neben gefeilten arbeiten finden wir hingeworfene concepte.

Um herstellung des textes machten sich im altertum Artemidorus Kapiton und Dioskurides verdient, welche in der Hadrianischen zeit zwei verschiedene ausgaben veranstalteten; eigenmächtige abänderungen des textes wirft ihnen Galen vor. dasz die lesarten der beiden, wie Christ vermutet, auf unsere handschriftliche tradition von bemerkenswertem einflusz gewesen sind, bezweifelt redner auf grund sorgfältiger prüfung der frage.

Hierauf erörtert derselbe das verhältnis des Hippokratestextes des Galen zu dem unsrigen. ein endgültiges urteil läszt sich zur zeit noch nicht fällen, da die zahlreichen, umfänglichen commentare erst noch auf diplomatischer grundlage herausgegeben werden müssen. aus einer vergleichung einiger Hippokratischer bücher mit venezianischen handschriften glaubt jedoch redner den schlusz ziehen zu dürfen, dasz der Galensche Hippokratestext unserer relativ besten tradition sehr nahe stand.

Hippokrates' werke wurden, wie alle bücher von praktischem werte früh schon ins lateinische übersetzt; eine anzahl dieser übersetzungen ist erhalten, wie z. b. περὶ ἑβδομάδων, für constitution des griechischen textes sind sie jedoch nur mit vorsicht zu verwenden. die mehrzahl der oft schwer verständlichen bücher des Hippokrates wurde später in schatten gestellt durch die faszlichere darstellung Galens, die geradezu medicinischen lehrbüchern zu grunde gelegt wurde.

Durch die vermittelung des arabischen ist eine kleine auswahl aus Hippokrates im abendland bekannt geworden; im zeitalter der renaissance war es Fabius Calvus von Ravenna, der das corpus ins lateinische übertrug; die copierte griechische handschrift liegt auf der Vaticana.

Unsere überlieferung geht bis ins 10e jahrhundert zurück; der Vindobonensis und Parisinus bieten jedoch kaum die hälfte aller Hippocratica. die übrigen handschriften zerfallen in zwei durch inhalt und anordnung verschiedene classen: die eine ist namentlich vertreten durch Vaticanus 276 V, die andere durch Marcianus 269 M; der Vaticanus ist vermutlich der ältere; verwandt mit demselben ist die Niketashandschrift der Laurentiana B. diese fünf manuscripte müssen als grundlage einer recension des corpus angesehen werden.

Der dialekt der einzelnen bücher wird in der hauptsache nach maszgabe der besten handschriften herzustellen sein; nach inschriften zu ändern musz als unmethodisch angesehen werden.

Dir. dr. Oberdick hebt im anschlusz an den vortrag die wichtigkeit der Hippokratischen schriften hervor.

Hierauf hält herr dr. Reitzenstein-Breslau einen vortrag über 'das echte Ἐτυμολογικὸν μέγα'.

Nachdem der redner in der einleitung eine übersicht über die geschichte der griechischen Etymologica von der ausgabe des Zacharias Calliergos und Marcus Musurus (1499) bis zu der publication E. Millers

Dritte sitzung, sonnabend den 5 october vormittags 8 uhr.

Herr prof. dr. Förster-Kiel bespricht im anschlusz an den in der allgemeinen sitzung gehaltenen vortrag über Laokoon einige dort nur angedeutete punkte genauer.

1) Hinsichtlich der Athanadoros-inschrift von Capri teilt redner mit, dasz in den publicationen von Guarini und Manzoni ΔΟ (statt ΔΩ) auf falscher lesart beruhe, wie bereits Stephani angedeutet hatte. die inschrift befindet sich in privatbesitz auf Capri; der gipsabgusz der inschrift, den redner selbst benutzt hat, schlieszt jeden gedanken an fälschung aus; in ihrem schriftcharakter erinnert die inschrift deutlich an den der inschriften des königs Attalos II.

2) Pisander und die Laokoonepisode in der Aeneis. das zeugnis des Macrobius war als auf irrtum beruhend in der allgemeinen sitzung bereits abgethan worden. wenn dieser recht hätte, konnte nur Pisander von Kameiros gemeint sein. die angabe des Macrobius beruht aber auf einem irrtum. Pisander von Laranda verfaszte ein werk «ἡρωικαὶ θεογαμίαι», in dem für die erzählung von Laokoon recht gut platz war im anschlusz an die vermählung von Aphrodite und Anchises; vielleicht folgte Pis. derselben quelle wie die Aeneis. die übereinstimmung wurde von einem Vergilcommentator dann fälschlich als abhängigkeit des Vergil von Pisander ausgelegt. die spur dieses Pisander glaubt redner entdeckt zu haben und zwar in den worten des commentars (des Danielischen Servius) zu II 211, wo 'Thessandrus' verderbt ist und leicht in 'Pisandrus' verbessert werden kann.

3) Zum Laokoon des Sophokles. Robert hatte behauptet, dasz die Laokoonfabel des Hygin in interpolierter gestalt uns vorliege; sprachliche und sachliche bedenken bestimmten ihn zu dieser ansicht. die von Robert geäuszerten bedenken weist redner als unbegründet zurück, ebenso wie die ansicht, dasz der interpolator die fabel des Hygin mit der Aeneis habe in einklang bringen wollen. an der einheitlichkeit und echtheit der fabel des Hygin zu zweifeln liegt kein grund vor.

Der gedanke an Sophokles als quelle kann nur dann aufrecht erhalten werden, wenn es gelingt den inhalt der tragödie des Sophokles mit der stelle des Dionysios von Halikarnassos in einklang zu bringen. die worte: τὰ περὶ τοὺς Λαοκοωντίδας σημεῖα 'die zeichen, welche an Laokoon und seinen söhnen geschahen' finden eine analogie in dem häufigen gebrauch von Aeneadae im sinne von 'Aeneas und seine genossen', Priamidae 'Priamus und sein geschlecht'; bei Dionys. Hal. 1, 46 ist τῇ προδοσίᾳ τῶν Ἀντηνοριδῶν offenbar zu übersetzen: 'Antenors und seines geschlechts', da er selbst der hauptbeteiligte am verrate ist.

Für die fabel des Hygin kann nicht als quelle angesehen werden Arktinos, da Laokoon bei ihm mit nur einem sohne umkommt, ebenso wenig Bacchylides, der den auffallenden der erzählung des Hygin fremden zug der verwandlung der schlangen in menschen enthält.

Da auch Euphorion in einigen punkten abweicht — von einer andern poetischen bearbeitung wissen wir nichts — so bleibt Sophokles allein als quelle übrig, eine annahme, bei der sich alles wohl zusammenfügt.

Hierauf hält herr dir. Devantier-Königsberg i. N. einen vortrag über 'die lautliche beschaffenheit des digamma'.

Für die beurteilung der frage nach der lautlichen beschaffenheit des digamma kommen auszer den labialen (bilabialen und labiodentalen) spiranten, über die redner im anschlusz an Sievers 'grundzüge der phonetik zur einführung in das studium der lautlehre' einige bemerkungen vorausschickt, das englische w (double u) und das consonantische u in betracht. nachdem redner die natur dieser laute beleuchtet hat, knüpft er seine weiteren ausführungen an die ansicht von Curtius ('grundzüge der griechischen etymologie') an, die

νόμος zu den pythischen festnomen gehörte, zu dieser ansicht gelangt sein. der auletische νόμος ist vielleicht einem kitharodischen nachgebildet, wie der νόμος Πυθικός. derselbe mag das schema geliefert und die hörer über den inhalt der musikalischen malerei aufgeklärt haben.

Gegen die ausführungen des redners erhebt prof. v. Christ bedenken, indem er auf den threnodischen charakter des νόμος πολυκέφαλος hinweist; redner wendet sich aber entschieden gegen diese auffassung.

Mit dem dank gegen alle herren, die die section durch vorträge erfreut haben, schlieszt dir. Müller die sitzung.

Der dank der teilnehmer für die leitung der verhandlungen wird den beiden vorsitzenden durch prof. v. Christ ausgesprochen.

Orientalische section.

Da die verhandlungen der deutschen morgenländischen gesellschaft und des Palästinavereins, welche in die stelle der orientalischen section eingetreten sind, nach einer mitteilung von prof. dr. Hillebrand-Breslau in deren zeitschriften herkömmlich publiciert werden, begnügt sich der referent damit, auf die genannten zeitschriften zu verweisen.

Archäologische section.

In der constituierenden sitzung werden geh. regierungsrat prof. dr. Rossbach-Breslau zum vorsitzenden, prof. dr. Förster-Kiel zum stellvertreter des vorsitzenden, dr. Engelmann-Berlin zum ersten, dr. H. Urlichs-Würzburg zum zweiten schriftführer gewählt.

Erste sitzung, donnerstag den 3 october.

Vorsitzender prof. dr. Rossbach.

Herr prof. dr. Conze-Berlin macht mitteilungen über antiken von Broomhall (Schottland) und legt photographien von skulpturen der Elginschen sammlung vor, welche mit gütiger erlaubnis des besitzers, des Earl of Elgin, genommen zum ersten mal eine anschauung dieser altertümer gewähren, von welchen Michaelis im journal of Hellenic studies V 143 ff. nachricht gegeben hatte. es sind hauptsächlich attische grabreliefs und -malereien, ein attischer sarkophag, ferner von den von Michaelis nicht erwähnten werken der kleinkunst eine bronzestatuette im stile des fünften jahrhunderts v. Chr., Athena stehend mit der eule auf der gehobenen rechten hand darstellend. von anderen werken der kleinkunst derselben sammlung legte der vortragende skizzen vor und zwar von gemalten vasen geometrischen stils und goldspangen derselben kunstperiode.

Sodann spricht herr dr. Wernicke-Halle a. S. über stiersagen der Griechen.

Nachdem redner in der einleitung des genaueren dargelegt, in welch engem zusammenhange die Heraklessage mit dem dorischen stamme steht, betrachtet er eingehender die sage vom stierkampf des helden, der mit den gleichen kämpfen des Theseus und Jason manigfache berührungspunkte aufweist. die heimat dieser parallelsagen ist Kreta, wo wir eine grosze anzahl derartiger sagen localisiert finden, wie die erzählungen von Europa, Minos, Pasiphae und Minotaurus zur genüge erkennen lassen.

Aus diesen sagen nehmen wir nicht nur das hinüber- und herüberfluten der sage wahr, sondern auch die auffällige art der identification verschiedenartiger mythologischer ideen. neben der trojanischen stiersage steht die ihr verwandte sage des Eponymos von Argolis, Argos, der durchaus als eine dem Herakles ähnliche figur erscheint. vier thaten werden von ihm gemeldet: der kampf mit dem arkadischen stier,

Zweite sitzung, freitag den 4 october.

Herr prof. dr. Förster-Kiel macht mitteilungen über denkmäler, welche sich auf Laokoon beziehen oder bezogen worden sind.

Die voraussetzung, dasz die Vaticanische gruppe das von Plinius erwähnte im hause des Tiberius befindliche originalwerk der drei künstler Agesandros, Athenodorus und Polydoros gewesen sei, gründet sich nicht auf den fundort; an dem denkmal fehlt ferner die künstlerinschrift, die man bei der überführung nach Rom vielleicht liegen liesz. die gruppe ist auch nicht aus einem stein, sondern aus 6 blöcken; in diesem letzteren punkte mag Plinius sich geirrt haben.

Man hat zweifel an der originalität der gruppe erhoben; diejenigen, welche von einem anderen originale reden, sehen jedoch im Vaticanischen Laokoon nicht eine eigentliche copie, sondern die umarbeitung eines älteren orginals, welches sie bald nach Alexander oder ins dritte jahrhundert setzen. dasz es dieser annahme an sicherer grundlage fehlt, erweist redner dadurch, dasz er das abhängigkeitsverhältnis schildert, in welchem alle antiken darstellungen zur Vaticanischen stehen.

Der reihe nach werden sodann folgende denkmäler besprochen:

1) der Ahrembergsche kopf. 2) das fragment aus der villa Lainata bei Turin. 3) der kopf im palazzo Spada in Rom. 4) der kopf in der eremitage zu St. Petersburg. 5) der kopf im museo civico zu Bologna. 6) der colossale torso in Neapel. 7) der von Aldroandi erwähnte piccolissimo torso 8) die bei der wiederherstellung der kuppel von S. Pudenziana gefundenen stücke (arm und beine). 9) die von Flaminio Vacca in einem fundament unter dem hospital St. Giovanni gefundenen teile (knie und ellbogen). 10) der kopf des Laokoon an einem bronzegewicht (im oberamtsbezirk Calw gefunden). 11) die bronzestatuette von Belâtre im Louvre. 12) eine einst in Paris in privatbesitz befindliche gruppe. 13) der marmorkopf im musée Fol zu Genf. 14) eine von Aldroandi erwähnte statue eines Laokoontiden, bei der man eher an einen Niobiden denken möchte. 15) ein Wiener kopf (offenbar gefälscht). 16) die terracottefragmente im Louvre. 17) das Wittmersche relief, welches kenntnis der Vaticanischen gruppe voraussetzt und auch zweifel hinsichtlich der echtheit aufkommen läszt. 19) das Madrider relief. 19) die von überarbeitung nicht ganz freie darstellung auf einem etruskischen Skarabäus. 20) die zweifellos auf das vorbild des Vaticanischen denkmals zurückgehenden Contorniaten und 21) die miniatur des cod. Vat. lat. 3325 fol. 18 des Vergil.

Aus der zahl der Laokoondenkmäler streicht redner: das relief der Chiusiner urne im Britischen museum, den Kantharos desselben museums und die darstellung einer schwarzfigurigen Lekythosvase von Eretria.

Keines der genannten werke kann der Vaticanischen gruppe den rang streitig machen; dieselben sind vielmehr teils unecht, teils modernen ursprungs, teils mit unrecht mit Laokoon in beziehung gesetzt.

Sodann spricht prof. dr. Schreiber-Leipzig über die religiöse politik der Ptolemäer, ihre systematische ordnung der hellenischen cultureinrichtungen, welche in der einführung eines die parität der Ägypter und Hellenen in religionsdingen sanctionierenden landescultus, des dienstes des Serapis gipfelte. redner betonte, dasz hier ein noch fast unberührtes arbeitsgebiet vorliege, dessen bearbeitung ebenso sehr von philologischer, wie von archäologischer seite in angriff genommen werden müsse. zahlreiche der versammlung vorgelegte monumente dienten dem vortrag zur erläuterung.

Dritte sitzung, sonnabend der 5 october.

Vorsitzender prof. dr. Förster.

Vor eintritt in die tagesordnung wurde prof. v. Brunn in München zum vorsitzenden der archäologischen section der nächsten versammlung gewählt.

Hierauf spricht prof. dr. Richter-Berlin über die orientierung des capitolinischen stadtplans.

Redner macht mitteilung über das älteste stadttemplum Roms, das Palatinische. er weist mit hilfe eines planes nach, dasz dies templum, welches unzweifelhaft quadratische form gehabt habe, sich nach den angaben bei Tacitus ann. XII 24 reconstruieren lasse. als beweis der richtigkeit der reconstruction kann gelten, dasz der mundus an die sicher überlieferte stelle auf der Area Apollinis (villa Mills) fällt. orientiert ist dieses quadrat nach S. O., sodasz die südostseite parallel dem Circusthal läuft. die nemliche orientierung hatte, wie Hülsen jüngst in den mitteilungen des instituts röm. abt. 1889 s. 79 nachgewiesen hat, der capitolinische stadtplan. redner zieht daraus den schlusz, dasz der stadtplan nach dem alten stadttemplum orientiert gewesen sei.

Sodann hält herr dr. M. Mayer-Berlin einen vortrag über die verwandtschaft heidnischer und christlicher drachentöter.

Von dem ausgang des heidentums bis zu den kreuzzügen besitzen wir im allgemeinen keine bildwerke, die den kampf eines ritters mit einem ungetüm darstellen. der reiterkampf gegen ein reptil stellt sich erst im zeitalter der kreuzzüge mit dem heiligen Georg ein. merkwürdigerweise findet sich aber dieser typus bereits auf einem Nabatäischen siegelstein aus dem 1n nachchristlichen jahrhundert, dessen aufschrift redner auf Baaltars, den herrn von Tarsus bezieht; als solchen haben wir nicht etwa Triptolemos oder Belerophon aufzufassen, sondern einzig und allein Perseus, welcher nach der in Kleinasien erhaltenen version eine grosze schlange überwand. die vermengung der heidnischen und christlichen vorstellungen mag wohl in Syrien stattgefunden haben; Lydda ist die eigentliche sphäre des heiligen Georg, der in Diospolis seine berühmteste und älteste kirche hatte. dasz die verehrung dieses heiligen tief im volksglauben gewurzelt habe, geht auch daraus hervor, dasz die Muhamedaner, die doch sonst bei ihren eroberungen sich im höchsten grade unduldsam zeigten, gerade die stätten dieses heiligen verschonten. dem christlichen Georg entspricht in der that der arabische El Khouder, der ein ähnliches schicksal hatte wie Georg.

Die von Jacobus a Voragine (aus der ersten hälfte des 13n jahrhunderts) über Georg berichtete legende zeigt auffallende ähnlichkeit mit der sage von Perseus und Andromeda. der Perseusroman lebte, wie der Gorgonenmythus noch jahrhunderte lang an der küste von Joppe fort und localisierte sich im zeitalter der kreuzzüge in Lydda, der classischen stätte Georgs. die frau, welche in den geschichten des märtyrers beständig in variierter form wiederkehrt, ist die in eine christin umgewandelte Andromeda.

Redner schlieszt seine ausführungen mit einer kritischen beleuchtung der von Schiller in seinem 'kampf mit dem drachen' benutzten alten Rhodiserlegende; sie ist nach seiner ansicht 'eine antike frucht, die auf diesem boden seit zwei jahrtausenden bereits wuchs'. auch das motiv vom drachenbilde und den vorübungen daran hat sein vorbild in dem Perseusroman; denn auch der griechische held wird durch seine beschützerin Athene in vorbereitenden übungen an den anblick des feindes gewöhnt.

Zuletzt spricht herr dr. Schneider-Leipzig über 'die archaischen marmorsculpturen auf der akropolis zu Athen'.

Redner geht davon aus, die aus der sog. poroskunst erwachsene älteste marmorsculptur zu charakterisieren. maszgebend für die beurteilung der stilistischen auffassung des nackten körpers sind die männlichen gestalten, von denen einige, wie die reiterfigur, der Hippalektryonreiter und der kalbträger eingehend analysiert werden. die art der gewandbehandlung wird veranschaulicht durch die schreiberfiguren, die eine weitere stufe der entwicklung bezeichnen. auf grund genauer

dem winter gibt (der leide winter, diu swaere zît u. a.). die abhängigkeit dieses dichters geht auch aus der erwähnung gewisser physikalischer erscheinungen (wind, wetter, trübe tage, eis) hervor; aus derselben quelle stammt auch wohl die dem minnesang seltene erwähnung des baumesschattens. der spätere minnesang ist durch Neidharts vorbild stark beeinfluszt; er hat unter anderm auch dessen art der winterschilderung aufgenommen, wie vortragender an einer reihe von beispielen (Gottfried von Neifen, Konrad von Landeck u. a.) nachwies.

An der debatte beteiligen sich die herren prof. Gaspary, prof. Kölbing, prof. Koschwitz, dr. Stier, dr. Siels, dr. Wolff. Gaspary weist auf das allgemeine vorkommen der auffassung von sommer und winter in der romanischen litteratur hin, Kölbing macht auf die jüngst erschienene abhandlung von E. Th. Walther 'über den ursprung des höfischen minnegesangs und sein verhältnis zur volksdichtung' aufmerksam; Koschwitz hebt den internationalen charakter der carmina burana hervor, Siels verweist auf die volkstümlichen elemente des volkslieds. Marold legt in bestimmter weise gewicht auf die in beiden dichtungsarten vorkommenden einzelnen wendungen.

Auf wunsch der versammlung trug sodann herr dr. Karl Kinzel einige gedichte Walthers von der Vogelweide in neuer übertragung vor, nachdem er den plan einer auswahl für den schulgebrauch dargelegt, welche demnächst als drittes heft der von ihm und dr. Bötticher in der buchhandlung des waisenhauses zu Halle a. S. herausgegebenen 'denkmäler der älteren deutschen litteratur für den litteraturgeschichtlichen unterricht an höheren lehranstalten' erscheinen soll. zugleich richtete derselbe den blick der fachgenossen auf den 'jahresbericht für germanische philologie', dessen zehnter jahrgang eben erschienen ist und bat, das schwierige, im reinen interesse der wissenschaft unternommene werk durch rat und that zu unterstützen.

Zweite sitzung, freitag den 4 october vormittags 8½ uhr.

Herr dr. Wolff-Kiel spricht 'über den stil des Nibelungenlieds'.

Um festzustellen, welcher entwicklungstufe des epos das Nibelungenlied angehört, sucht redner zunächst die frage zu beantworten, ob dasselbe eine volksdichtung sei. zwar weist das Nibelungenlied eine grosze reihe von eigenschaften auf, welche als merkmale der volkspoesie anzusehen sind; diese faszt man jedoch richtiger als elemente der volkstümlichen poesie, der spielmannspoesie auf. charakteristische eigentümlichkeiten dieser dichtungsgattung sind im Nibelungenlied nicht zu verkennen, wie eine eingehendere betrachtung des stils lehrt. das Nibelungenlied erhebt sich aber über die sphäre der ebengenannten dichtung, indem die darstellung wie auffassung der sage einen ausgeprägt höfischen charakter verrät, wie namentlich aus dem ceremoniellen benehmen und der höfischen gesinnung zu ersehen ist. auch die charaktere und die scenerie ist in höfischem sinne umgestaltet. das gepräge der nationalen hofdichtung läszt sich auch nach ausscheidung unechter stücke nicht verkennen.

Obgleich das Nibelungenlied, was plastik und dramatik betrifft, die stilistischen eigentümlichkeiten des liedes erfüllt, so treten doch auch bereits unverkennbar kennzeichen des litterarischen gepräges hervor, abschweifung von der haupthandlung, ausgeführte seelenschilderungen u. a.

Fraglich ist es, ob das Nibelungenlied ein von vornherein zusammenhängendes epos oder eine zusammenschweiszung kleinerer epischer gedichte sei. die an ein epos zu stellenden forderungen, wie lückenlos fortlaufende handlung, ethisch-dramatische einheit, ästhetisch-lyrisches grundmotiv, sind nach jeder richtung hin erfüllt; widersprüche finden

Erler, prof. Putzler und dr. Karrass beteiligen, wird die these durch den zusatz:

'statt dessen hat ein propädeutischer unterricht in der physik in der obertertia zu beginnen'

erweitert und in dieser form angenommen.

Sodann spricht herr gymnasiallehrer Rösler-Hannover über 'die stellung der mathematik an den gymnasien'.

Im anschlusz an den mahnruf prof. Schellbachs, für eine bessere stellung der mathematik an den humanistischen gymnasien zu sorgen, fordert redner seine fachgenossen auf, mit begeisterung auf eine bessere zukunft der mathematischen wissenschaft hinzuarbeiten.

Was die stellung der mathematik an den gymnasien betrifft, so sind trotz der nicht unwesentlichen umgestaltung, die durch den lehrplan von 1882 hervorgerufen ist, doch noch nicht alle übelstände beseitigt. da eine plötzliche reformation des höheren schulwesens nicht zu erhoffen ist, so gilt es, in geduld abzuwarten; jeder mathematiker musz aber bestrebt sein, die interessen seiner wissenschaft zu wahren und zu fördern.

Das bild, welches Schellbach von der stellung der mathematik an den gymnasien entwirft, ist kein erfreuliches; durch thatsachen wird auch bewiesen, dasz die schilderung nicht übertrieben ist. die grosze mehrheit der gymnasialabiturienten erwirbt sich ein auffallend geringes masz mathematischer kenntnisse, welches zu der auf den unterricht verwendeten zeit in keinem verhältnis steht. die schuld für dieses ungünstige resultat glaubt redner einerseits in der noch immer ungünstigen und untergeordneten stellung der mathematik gegenüber den alten sprachen, anderseits in der noch immer unzureichenden vor- und ausbildung der lehrer für ihren speciellen beruf finden zu müssen.

Ungünstig für die stellung der mathematik ist der umstand, dasz die behörden und die unmittelbaren leiter der gymnasien den wert der wissenschaft mangels gründlicher wissenschaftlicher durchbildung nicht voll zu würdigen verstehen. das verhältnis würde ein anderes werden, wenn mathematiker zur leitung der gymnasien herangezogen werden.

Die allgemeine stimmung der philologen gegenüber den mathematikern läszt nach der auffassung des redners noch sehr viel zu wünschen übrig; derselbe glaubt vielfach miszgünstige, ja sogar feindselige gesinnung bemerkt zu haben. gegenüber dem einflusz einseitiger philologen soll der mathematik durch gesetzliche bestimmungen ein rückhalt gewährt werden; auch die sitte, dasz mathematiker im allgemeinen nicht zum ordinariat herangezogen werden, schadet dem fache gegenüber den lehrern der übrigen disciplinen sowie gegenüber den schülern.

Schlieszlich bekämpft redner den weitverbreiteten aberglauben, die mathematik erfordere besondere beanlagung und tritt aufs entschiedenste der ansicht entgegen, dasz die mathematik für das leben keinen zweck habe und darum ein unnützer ballast sei. im gegensatz zu solch irrigen anschauungen musz das publicum über inhalt und bedeutung der mathematik aufgeklärt werden; wünschenswert erscheint es aber auch, dasz die ausbildung der lehrer auf der universität eine vollkommnere werde.

Dritte sitzung, sonnabend den 5 october vormittags $8\frac{1}{2}$ uhr.

Herr prof. dr. Putzler-Görlitz macht einige physikalische versuche über resonanz und die obertöne von stimmgabeln. darauf werden einige der naturforschenden gesellschaft zu Görlitz gehörende musikinstrumente mit resonanzvorrichtungen vorgezeigt: eine marimba (instrument aus Angola) und ein tiampu (instrument der Neger des Loemboflusses).

Im anschlusz hieran besuchen die mitglieder der section die sammlungen der naturforschenden gesellschaft.

Zum vorsitzenden für die nächste versammlung in München wird prof. Siegmund Günther-München gewählt.

kenner des englischen, d'Alembert begieng plagiat an Bacon. von groszem einflusz auf die engern beziehungen Frankreichs zur englischen sprache waren Lafayette und frau von Staël, begeisterte anhänger der englischen sache; tiefgreifenden einflusz übten Ossian und Byron auf das französische aus; Sandeau und V. Hugo ebneten dem englischen die wege, das auch durch Shakespeareübersetzungen bekannter wurde.

Besonders trug Napoleon III durch seine allianz mit England für den Krimkrieg dazu bei, den alten hasz der beiden nationen zu mildern und einen näheren verkehr anzubahnen; seit der ersten hälfte unseres jahrhunderts begann man in Frankreich sich mit englischer geschichte zu beschäftigen; bald entwickelte sich auch eine bedeutende hinneigung zu englischem wesen und englischer mode; englische schauspieler ernteten reichen beifall in Paris, während Pariser in England auf der bühne enthusiastisch begrüszt wurden. jedoch hört man auch schon klagen über anglomanie, die namentlich in der Vie Parisienne zum ausdruck kommen; die abneigung gegen englisches wesen verrät sich in einer reihe von wendungen gehässiger art, wie maladie anglaise (spleen) quitter à l'anglaise (sich polnisch drücken) u. ä.

Das englisch der Franzosen ist wie das französisch der Engländer vielfach sehr schlecht.

Das resultat der langen wechselbeziehungen aber ist, dasz England vielmehr von Frankreich empfangen hat als umgekehrt; aber auch die französische sprache hat viel englische wörter aufgenommen teils schon früher, teils erst in neuerer zeit; eine bedeutende anzahl hat veranlassung zu französischer weiterbildung gegeben, wie redner an einer reichen auswahl zum schlusz nachwies.

Die an den vortrag der redners sich anschlieszende debatte, an der sich die herren oberlehrer Perle, Klinghardt, prof. Stengel, dir. Fritsche, oberl. Deutschbein, dir. Beneke und prof. Sternberg beteiligen, führt zur einstimmigen annahme folgender these:

> 'die bisherige vereinigung der französischen und englischen facultas in derselben hand hat sich erfahrungsmäszig als den unterrichtlichen zwecken förderlich erwiesen.'

Hierauf hält herr prof. dr. Stengel-Marburg einen vortrag über die abfassung einer geschichte der französischen grammatik.

Anknüpfend an die auf dem dritten neuphilologentage in Dresden von ihm angeregte idee der abfassung einer geschichte der französischen grammatik teilt redner mit, dasz das von ihm aufgestellte verzeichnis französischer grammatiken mehr als 600 werke zähle mit angabe der fundorte aller auflagen jedes werkes.

Wenn dasselbe auch noch lückenhaft sei, so erfülle es doch wenigstens den zweck, für die geschichte der französischen grammatik in Deutschland ausreichendes material zu liefern. aus gewissenhafter erforschung des historischen zusammenhangs dieser werke lasse sich auch gleichzeitig der entwicklungsgang, den der unterricht im französischen genommen, ermitteln. die resultate werden die aufgewandte mühe reichlich lohnen, da dieselben auch dazu beitragen werden, die ansichten über die reformbestrebungen zu klären. 'los von der schablone der lateinischen grammatik' ist das losungswort, welches die gesamtentwicklung der französischen grammatik am besten charakterisiert. diese geschichte der grammatik begreift in gewisser hinsicht auch die geschichte der beim unterricht befolgten lehrmethode in sich; von gröster wichtigkeit aber ist dieselbe selbstverständlich für die geschichte der französischen sprache selbst.

Durch einen längeren excurs über die regeln vom circumflex sucht redner das interesse der fachgenossen für eine sammlung grammatischer werke anzuregen; er schlieszt mit der bitte, ihn in dem geplanten unternehmen nach kräften zu unterstützen.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

15.
ÜBER DIE GEWÖHNUNG IN SCHULEN.

Motto: τοῦτό γέ μοι δοκεῖ καλὸν εἶναι,
εἴ τις οἷός τ' εἴη παιδεύειν ἀνθρώπους
Plato apolog. Socr. cap. IV.

Die erziehung umfaszt alle planmäszigen einwirkungen auf den jungen menschen, durch welche er zu einem wesen herangebildet werden soll, das von seinen anlagen denjenigen gebrauch macht, der zu seinem und seiner mitmenschen wahrem wohl dient. die disciplin, ein teil der erziehung, sucht alle veranstaltungen zu treffen, durch welche die von der schule bezweckte bildung leicht erreicht wird. sie schlieszt auch die absichtliche gewöhnung an ein thun, das den zwecken der vervollkommnung aller menschlichen kräfte entspricht, in sich, und kann darum sowohl in der schule als im hause erfolgen. beide arten der disciplin müssen möglichst hand in hand gehen, und da die gesetze für beide wegen ihres gemeinsamen endziels sehr ähnlich sind, wollen wir hier vorzugsweise zur besseren einsicht die eine art der disciplin, nemlich die der gewöhnung in schulen im auge behalten.

Die gewöhnung will das rechte und gute erzeugen und das gegenteil verdrängen und damit zunächst der moralischen erziehung vorbereitend und unterstützend an die hand zu gehen. sie zerfällt daher in eine mehr positive und eine mehr negative.

Jene gewöhnung führt gelegenheiten zu lebenserweisungen herbei, wie sie sein sollen, während diese, die ent- oder abgewöhnung, den keim zum bösen erstickt, indem sie veranlassungen zu demselben entfernt und der hinneigung dazu den nötigen widerstand leistet. alles was recht und gut ist, legt die gewöhnende erziehung den zöglingen entweder in schriftlichen gesetzen oder in mündlichen anord-

erkenntnis und verstandesbildung, da ja die schule die moralische ebensowohl als die intellectuelle entwicklung ihrer zöglinge erstrebt. das erwähnte streng rechtliche verhalten der schüler unter einander erscheint jedoch als ein zwangvolles, die freie bewegung derselben lähmendes. deshalb erregt die gewöhnung in den schulen das entstehen der nachgiebigkeit, verträglichkeit, zuneigung, dienstfertigkeit, der freundlichkeit, artigkeit gegen mitschüler, mitmenschen und lehrer, sowie auch teilweise desjenigen anstandes, den das gesellige leben von jedem glied desselben fordert, und sucht diese eigenschaft nach und nach in wirkliche tugenden zu verwandeln. noch weiter läszt sich der umfang der gewöhnung in schulen sogar auf eigentliche d. h. aus der gesinnung hervorgehende tugenden ausdehnen, da das zusammenleben hierzu reichlichen anlasz gibt.

Zu nennen sind unter diesen besonders liebe, freundschaft, vertrauen, dankbarkeit, teilnehmende und opferwillige hilfeleistung, offenheit, mäszigkeit, entsagung, ruhiges ertragen des unangenehmen, misfallen an allem häszlichen und schlechten, also eine grosze anzahl, auf welche die gewöhnung in ihrer ersten entwicklung bedacht nehmen d. h. sie schützen und pflegen kann. das verhältnis indessen, in welchem gewöhnung zum entwicklungsgang der kindesnatur sich befindet, wird die folgende auseinandersetzung erörtern.

Das ganze geistige und körperliche leben des kindes befindet sich im zustande der schwäche und unmündigkeit. im entwicklungsprocesz begriffen strebt es jedoch sich aus dieser naturbefangenheit herauszuarbeiten, zu einem vollkommeneren gebrauch seiner kräfte zu gelangen. der wille insbesondere, der sich in dürftigen anfängen äuszert, gibt aber noch nicht den lenker des jungen menschen ab, sondern folgt den begehrungen der physischen triebe. der hervortretende freiheitstrieb beweist zwar das dasein des willens, aber zugleich auch seine regellosigkeit, mangelhaftigkeit und das abhängigsein vom leiblichen leben, weshalb man ihn nur für einen sinnlichen, schwachen, nicht gebildeten, folglich für eine blosze anlage in ihrem beginnen und werden halten darf. das verlangen den eingebungen des augenblicks zu folgen, zukünftiges als reizenden genusz zu hoffen, äuszeren eindrücken sich oft ganz zu überlassen, sowie mangelhafte versuche den begehrungen widerstand zu leisten, sind ohne zweifel offenbarungen des kindes- und knabenwillens. aber sie bleiben mangelhaft, weil in dieser altersperiode das physische leben meist dem psychischen vorauseilt und sogar als mittel zum gedeihen des letzteren vom erzieher absichtlich neben den ersten schwachen einwirkungen auf den geist gepflegt werden musz. das dunkle gefühl für das gute, der abscheu vor dem schlechten und die vor, bei, wie nach der that sich äuszernden stimmen des gewissens sind während dieses alters zwar in ihrem einflusz auf den willen nicht zu verkennen, aber sie sind auch in ihrer stärke nicht zu überschätzen, weil sie häufig den leiblichen trieben unterliegen müssen. da nun verstand, vernunft und gefühl im kindes- und knabenalter nur als

warnt werden vor schulen, welche eine zu grosze anzahl von lehrgegenständen in ihren stundenplan aufnehmen. dies gilt sowohl für die niederen als ganz besonders für die höheren lehranstalten. der hauptlehrer einer classe vermag sich allein einsicht in die zustände und bedürfnisse der einzelnen wie der gesamtheit zu erwerben, um daran gerade die einrichtungen wie die richtige behandlung der gewöhnung zu bemessen. zu dem ende stehe ihm aber auch gesetzlich die befugnis zu, die anliegen der schüler zuerst zu vernehmen und ihnen verhaltungsmaszregeln oder rat zu erteilen. zwischen dem classenlehrer und seinen collegen, besonders aber dem vorsteher der schule musz ein möglichst groszes einvernehmen herschen, damit nicht, was leider oft vorkommt, mit mühe begonnenes wieder zerstört wird. zu dem ende müsten über die befugnisse des classenlehrers im verhältnis zu den rechten des schulvorstehers hinsichtlich seines einschreitens in die disciplin und erziehung der classen durchaus bestimmte vorschriften gegeben werden, damit nicht allein jeder conflict vermieden wird, sondern, was das wichtigste ist, die erziehung nach festen maximen mit rüchsicht auf die individualität der schüler vor sich gehen kann. gewöhnung will nun die übereinstimmung mit den schuleinrichtungen so erzielen, dasz der zögling sich mit ihnen mehr und mehr befreundet und ihm jede übertretung derselben ein gefühl der unzufriedenheit zuzieht, ja dasz es ihm schwer oder unmöglich werde, ihnen seine folgsamkeit zu versagen. zu den hauptmitteln der gewöhnung in schulen gehören auszer einrichtungen gesetze. hierhin gehören regel, vorschrift, gebot und verbot. sie sollen das begehrungsvermögen des kindes zu einer festen richtung mit beseitigung der blinden wahl befähigen, denn, ein gebildeter verstand und charakterfester wille musz, da im kindesalter das begehrungsvermögen hauptsächlich den willen leitet, dem kinde den weg zeigen, damit es zu dem legalen und tugendhaften handeln die erste annäherung versuchen könne. das verhalten des kindes musz in der schule naturgemäsz ein beengteres sein als in der familie, daher müssen ihm die regeln und gesetze bekannt gemacht werden, nach denen es in der schule leben soll, und dies musz in einer weise geschehen, dasz es sich heiter in das neue leben findet. da in der schule das kind in ein verhältnis zu anderen altersgenossen tritt, so musz die schule die willkür der einzelnen gegen einander einschränken, das recht des einzelnen schützen und einen freundlichen verkehr pflegen, was ebenfalls durch gesetze und vorschriften bewirkt wird. gesetze sind aber auch darum nötig, weil durch sie erst diejenige macht erlangt wird, welche der gewöhnung ans rechte zur einheit, zur festigkeit und zur verwahrung gegen den schein der ungerechtigkeit sowie der ganzen schulordnung zur nötigen autorität verhilft. von der beschaffenheit der gesetze nach inhalt und form musz aber wesentlich das gelingen oder nichtgelingen der gewöhnung, welcher sie als mittel dienen, abhängen. an alle vorschriften der schule ist rücksichtlich ihres inhalts zuerst die forderung zu stellen, dasz sie

schulordnung aufstellen, indem man alsdann für gewisse classen besonders für die oberen ausnahmebestimmungen eintreten lassen kann. keine gesetze, auch wenn sie noch so sorgfältig abgefaszt sind, können anspruch auf vollständigkeit erheben, deshalb musz notwendig die mündliche gesetzgebung als ergänzung eintreten, welche von ganz besonderer wichtigkeit für die unteren classen, d. h. für die unmündigeren schüler ist, weil ihr noch zu schwankender wille durch öftere mündliche wiederholung der gebote am leichtesten die gewünschte richtung erhält.

Nachdem so die wichtigsten mittel, deren sich die gewöhnung bedient, angeführt worden sind, handelt es sich jetzt darum, in welcher weise gesetze und einrichtungen vom erzieher zu verwenden sind, oder wie gewöhnt werden soll. einrichtungen wie gesetze werden im allgemeinen richtig angewandt, wenn sie zum vollständigen und bereitwilligen gehorsam des zöglings, dem nächsten ziel der gewöhnung und der grundbedingung des moralischen lebens, auf sicherem und leichtem weg führen. besprechen wir nun die art, in welcher gehorsam bewirkt werden musz, so erledigen wir damit gröstenteils die frage, wie die mittel der gewöhnung zu verwenden sind, denn der gehorsam ist die grundlage der moralischen bildung, weil durch ihn erst die möglichkeit gegeben ist den willen an das gute zu gewöhnen. durch bestimmen zum fügen in die getroffenen einrichtungen, wie durch consequentes anhalten zur ausübung der gesetze leitet man im allgemeinen zum gehorsam, wie auch zur rechten gewöhnung, da diese das legale thun, welche in der folgsamkeit gegen die gesetze besteht, und durch dasselbe das leichte übergehen desselben ins sittliche verwirklichen will. das gewöhnen zum gehorsam, welches somit vor allem unerläszlich ist, zerfällt in ein mehr negatives und ein mehr positives verfahren. vorerst sucht gewöhnung alle den zögling zur übertretung der gesetze reizende anlässe möglichst zu entfernen. hierzu ist eine angestrengte wachsamkeit des erziehers über das leben der zöglinge in und auszer der schule, so weit es möglich ist, durchaus notwendig. zwar kann der lehrer nicht immer auf das verhalten der schüler auszerhalb der schule direct einwirken, aber er kann sich meist diejenige kenntnis von demselben verschaffen, welche ihm über manche erscheinung im verhalten seines zöglings aufschlusz gibt und ihm die richtung seiner behandlung vorzeichnet; ja er kann versuchen, ob seine ratschläge nicht bei eltern und vormündern eingang finden. hat sich der erzieher auch des guten willens des hauses versichert, so wird es ihm nicht schwer fallen bei der kenntnis der etwaigen bösen neigungen seines zöglings dieselben im bunde mit der häuslichen erziehung nach und nach zu beseitigen, indem er den zögling zu einem freudigen und vollständigen gehorsam gegen alle seine gebote gewöhnt. versagt jedoch dem lehrer die häusliche erziehung ihre mitwirkung, so musz er seine bemühungen die bösen lockungen zu beseitigen, verdoppeln. die art und weise, wie diese bösen reize entfernt werden

geduld und überhaupt aller tugenden täglich vergegenwärtigt, und im falle er ein gemüt, das von ungeheuchelter frömmigkeit erwärmt ist, kund werden läszt. auszer dem zur nachahmung auffordernden muster, das der lehrer als mensch gibt, nimmt nicht minder auch die art, wie er in der erziehung und gewöhnung verfährt, eine wichtige stelle ein. eine mit bestimmtem bewustsein gewählte und pädagogisch richtige behandlung der zöglinge neben der moralität und

religiosität des lehrers ist daher ein notwendiges erfordernis für den gewöhnenden erzieher. die erste und wichtigste quelle, aus welcher des lehrers rechtes verfahren beim gewöhnen entspringt, ist die liebe. des freundlichen und liebenden erziehers vorschriften wie maszregeln sprechen unmittelbar das herz des zöglings an und dieses bestimmt seinen willen weit mächtiger als sonstige einwirkungen auf denselben. liebe reicht jedoch für sich nicht durchgehends aus, sondern es wird neben ihr auch ernst und strenge erforderlich bleiben. die sinnliche natur überwiegt im früheren lebensalter selbst bei gut erzogenen kindern den einflusz der geistigen und verlangt deswegen vom erzieher neben dem liebevollen zugleich ein ernstes und strenges verfahren, damit der gewalt der sinnlichkeit bestimmte grenzen gesetzt werden. ernst und consequente strenge treten dem verwerflichen begehren hemmend in den weg, kommen der ohnmacht in der selbstbestimmung zu hilfe, erleichtern durch die unabweisliche notwendigkeit den sieg über die willkürlichen gelüste des physischen lebens und bereiten so in rechter art ein aus innerer entschiedenheit fürs gute hervorgehendes handeln vor. der nicht nach feststehenden grundsätzen verfahrende erzieher vermag darum nie den zwischen dem guten und bösen schwankenden zögling zum legalen und noch weniger zum moralischen thun heranzubilden. — Ein consequent strenges verfahren im gewöhnen ans gute und im abgewöhnen vom bösen ergreift auch absichtliche erregungen angenehmer und unangenehmer empfindungen, das ist lohn und strafe, um dem gesetz, das sonst bei manchen zöglingen zwecklos sein würde, durchgehends folgeleistung zu verschaffen, um von künftigen übertretungen abzuhalten, und um durch erfreuen zu noch gröszerer anstrengung im rechtthun zu ermuntern. mehr als geschenke verdienen unter den belohnungen liebvolle worte, freundlicher blick, anerkennung der leistungen, gestatten gröszerer freiheit und nachsicht bei übereilten gesetzesverletzungen für gewöhnung empfohlen zu werden, weil letztere weniger als erstere ein sinnlich eigennütziges thun hervorrufen. da das belohnen, selbst mit gröster vorsicht angewendet, wenig bildende kraft in sich trägt, und gerade für gehorsam, den man eigentlich nie belohnen sollte, von geringer bedeutung ist, so wollen wir zu einem andern mittel der gewöhnung, den strafen, übergehen, welche leider oft unentbehrlich sind. da nun die art und weise, wie der erzieher die strafe anwendet, oder wie er vor, bei und nach derselben verfährt, das resultat, welches sie für die gewöhnung liefern kann und soll, geradezu bedingt, so musz der lehrer zuerst

Durchaus unnatürlich und zweckwidrig erscheint das verbieten des weinens nach der strafe, da dieses die unwillkürliche offenbarung des inneren gefühls ist; ebenso verwerflich erscheint es dem gestraften noch längere zeit mit unfreundlichkeit zu begegnen, ihm kein vertrauen auf besserung zu zeigen und ihm bei jeder gelegenheit sein vergehen wieder vorzurücken, da hierdurch an die stelle der erkenntnis, reue und besserung nur hasz gepflanzt wird. sobald der gewöhnende lehrer von der strafe gebrauch macht, musz er also darauf sehen, dasz sein verfahren vor, bei und nach derselben in der weise, die soeben bezeichnet worden ist, vor sich geht, weil nur so auch durch diese sein zweck, das legale thun zu erzeugen und das frühzeitige erwählen des guten aus innerem antrieb anzuregen, erreicht werden kann. die strafe musz jedoch unter allen umständen als das möglichst selten zu ergreifende mittel zur gewöhnung ans gute betrachtet werden, da sie bei zu häufiger anwendung ihren zweck nicht allein verfehlt, sondern geradezu verderblich wirkt, dh. die gewöhnung ans schlechte herbeiführt. — Die strafe ist also nur letztes mittel der gewöhnung überhaupt.

Nach dem einflusz, welchen gewöhnungen auf die vervollkommnung des willens in seinem natürlichen entwicklungsgang ausüben, ist vorzüglich ihr wert zu bemessen. darum müssen wir uns zuerst diesen in seinen allgemeinen zügen vergegenwärtigen: das kind begehrt zuerst das, was die rein sinnliche empfindung verlangt. wendet sich das begehren einem bestimmten objecte zu, so entsteht die begierde.

Nach den gegenständen, die sich dem kinde zum erreichen darbieten, richtet sich ihr wesen, ihre manigfaltigkeit und oft auch ihre stärke. vorstellungen von der annehmlichkeit des zu erringenden und von der unannehmlichkeit des zu entfernenden sind nur ganz dunkel vorhanden. je mehr die physische kraft zunimmt, desto mehr regt sich der drang, dem begehren nach eignem belieben zu folgen. es ist das allmähliche erwachen der willensfreiheit. hier schon gilt es für den erzieher anstatt der willkür das gesetz als richtschnur hinzustellen. mit zunehmenden physischen und geistigen kräften gesellen sich vorstellungen von genusz zum trieb, verstärken ihn und bewirken oft schon neigung, hang und leidenschaft. der gewöhnende erzieher musz daher vorerst alle triebe in ihrem hervortreten wie in ihrem zunehmen mit gröster sorgfalt beobachten und überwachen. er musz das erstarken der triebe zu neigungen und zum hang im keime ersticken. dies geschieht hauptsächlich dadurch, dasz die gewöhnung die rechten objecte des begehrens anschaulich vorhält und diejenigen entfernt, welche nachteilig wirken können. wird hierdurch allein der zweck nicht erreicht, so müssen einrichtungen, gesetze und strafen die mangelnde selbstbeherschung herstellen.

Gewöhnung ist hierbei durchaus davon entfernt, natürliche und vorteilhaft zu benutzende triebe erdrücken zu wollen. im gegenteil

selben. erst wenn das bewustsein des bedingtseins im dasein überhaupt, sowie im wollen insbesondere durch einen urgrund, dessen vollkommenster wille als norm des menschlichen sich kund gibt, zur klarheit gekommen ist, und wenn hiernach der mensch deutlich einsieht und tief fühlt, wie rein der wille des urgrundes ist, und wie er seinen willen nur nach diesem gestalten kann, falls er sich nicht seinem verhältnis zu demselben und seinem wahren wesen entfremden will, dann handelt er in übereinstimmung mit seiner vernunft, mit seinem höheren menschenwesen, oder moralisch im eigentlichen sinne des wortes. nicht furcht vor strafe, hoffnung auf belohnung bilden dann den grund des handelns, sondern das durch den verstand geregelte, durch die gewöhnung in seiner reinheit erhaltene und vermehrte gefühl für alles der höheren menschennatur würdige.

Zu erwägen ist also vorerst kurz, ob und wie die gewöhnung durch einwirkung auf das gefühl das übergehen des legalen thun in das sittliche zu bewirken im stande ist. unter gefühl ist das bewustwerden des physischen und psychischen lebens nebst der hieran geknüpften zustände der behaglichkeit und nichtbehaglichkeit zu verstehen. die einzelnen gefühle sind nach dem grund ihres entstehens teils mehr geistiger, teils mehr leiblicher art. aus dem verhältnis des menschenlebens zu seinem urgrund, zur auszenwelt und zu sich selbst erklärt sich die grosze anzahl und verschiedenheit der gefühle. alle gefühle aber üben auf den willen weit früher als der verstand grosze macht aus und werden darum von der ersten moralischen erziehung als ein wichtiges mittel zum hervorrufen moralischer motive planmäszig vervollkommnet. moralisches und religiöses gefühl nehmen unter denselben hier vorzugsweise unsere aufmerksamkeit in anspruch. sie äuszern sich im wohlgefallen am guten und im misfallen am bösen, in zufriedenheit und nichtzufriedenheit mit sich selbst; ferner in dem bewustsein der abhängigkeit von einem höheren wesen, wodurch die besonderen gefühle des gehorsams, der demut, des vertrauens, der liebe und der dankbarkeit hervorgerufen werden sollen. werden diese gefühle im menschen lebendig und wirken sie in inniger verbindung unter einander, dann entsagt der mensch selbst beliebigen lebensstimmungen und erwählt die forderungen seines höheren wesens zur richtschnur seines thuns, um in übereinstimmung mit seinem klar gewordenen selbstbewustsein, über sein verhältnis zur auszenwelt und zu seinem urgrund die erweisungen seiner kraft in erscheinung übergehen zu lassen. jeder verstosz gegen das moralische und religiöse gefühl zeigt sich schon in der frühesten zeit des menschenlebens in dem gewissen, dem dunklen gefühle für das gute. schon die kinder schwanken oft vor ihrem thun, sie wünschen durch blick, rat und gebot der erzieher richtschnur zu erhalten, und nach der ausübung des guten legen sie rein kindlichen frohsinn und selbstzufriedenheit an den tag. alle diese fingerzeige der natur musz die gewöhnung beachten.

Sie überwacht diese gefühle in ihrem entstehen, in ihrem

liche objecte unterhalten werden. die macht der gewöhnung in bezug auf das religiöse gefühl besteht nun zunächst darin, dasz sie dem zu erziehenden sinnliche objecte vorführt, an welchen die den religiösen zu grund liegenden gefühle sich entzünden, und durch welche sie sich vermehren können, dann aber bestrebt sie sich, diese auf ein übersinnliches object zu richten, von ihm beleben zu lassen und durch erneuerung dieses belebens ihre zunahme an tiefe zu verstärken. da, wie gesagt, der gewöhnende erzieher die liebe zu eltern und lehrern in thätigkeit versetzt, so kann es ihm auch nicht schwer fallen dieses gefühl auf das höchste wesen hinzulenken, dem ja alle menschen das gute, was sie besitzen, allein verdanken. doch nicht allein liebe zu gott soll die gewöhnung bewirken, sondern auch ehrfurcht. wie sie achtung vor dem gesetz und seinen urhebern gepflegt, so musz die gewöhnung in noch höherem grade die ehrfurcht vor dem pflegen, welcher der gesetzgeber für alle menschen und der inbegriff aller vollkommenheiten ist. dies geschieht hauptsächlich dadurch, dasz man das kind oder den knaben in einfachster sprache auf ein wesen aufmerksam macht, dessen eigenschaften die des besten menschen weit überragen und dessen gesetz auch das wollen und thun der erzieher unterworfen ist.

Des kindes erstes gehorchen aus dem grunde, weil es von ihm verlangt oder gar erzwungen wurde, kann so von der gewöhnung in ein solches verwandelt werden, bei welchem moralische und religiöse gefühle als motive seines thuns zu wirken anfangen. zudem ist diese erziehende gewöhnung noch darauf bedacht, diejenigen mittel, welche nach ihrem grundzweck auf die religiösen gefühle einwirken sollen, soweit ihre sphäre es zuläszt, zu unterstützen.

Die fromme gewöhnung hält den zögling zum gebet an, ermuntert ihn nachdrücklich zum kirchengang, aber womöglich, ohne zwang anzuwenden, damit dadurch die selbstbestimmung hierzu nicht im keime erstickt werde. da indessen nicht blosz ein einwirken auf das gefühls-, sondern zugleich auf das denkvermögen zum übergehen des legalen in das sittlich-religiöse thun erforderlich ist, weil durch dasselbe alle bestimmungsgründe des wollens erst ihre bestimmtheit erhalten, so fragt es sich, ob der gewöhnung auch ein einflusz auf letzteres zustehe. da die gewöhnung die eignen erfahrungen des zöglings über die wirkungen seines thuns fast täglich erneuert, da sie dieselben in deutlichkeit des wissens, wie in ihrem einflusz aufs begehren und verabscheuen verstärkt, und da sie zum bewustwerden der tadelns- oder lobenswürdigkeit des verhaltens führt, so ist es nicht zu verkennen, dasz sie den verstand über die notwendigkeit erteilter gebote aufklärt, und dasz sie demnach zur rechten selbstbestimmung nach gründen nicht unwesentliche dienste leistet. während sämtliche unterrichtsgegenstände den verstand nach allen richtungen ausbilden, und während die unterweisung in der religion denselben für ihre zwecke aufklärt, musz die gewöhnung gründe, welche hieraus für die selbstbestimmung entspringen, nicht allein

factoren ist, denen die eigentümliche entwicklung unseres öffentlichen lebens eine ganz besondere gestalt gegeben; wie in diesen den charakter unseres staatslebens in eigenartiger weise bedingenden umständen der ursprung der herschenden schulzustände liegt; wie schlieszlich die entwicklung dieser letzteren ihrerseits auf die ihnen zu grunde liegenden verhältnisse eingewirkt hat.

Die allgemeinen gründe für die überfüllung (das dem menschen innewohnende berechtigte streben nach dem höheren, das ansehen, die gesicherte stellung und die unabhängigkeit des beamtenstandes, die durchdringung der staatseinrichtungen mit einem gewissen militärischen zuge), deren wirkungen hier nicht erörtert werden sollen, reichen nicht aus zur erklärung des thatsächlichen zustandes. von viel gröszerer tragweite für die beurteilung der frage ist nach Pietzkers ansicht die rolle, welche das schulwesen stets in der entwicklung des preuszischen staates gespielt hat. ein symptom der das ganze öffentliche leben durchdringenden staatsidee, meint Pietzker, ist die auffassung der schule als ein dem staate zufallendes, mindestens seiner aufsicht bedürfendes gebiet. das höhere schulwesen war ursprünglich nicht staatlich und ist es heute nicht ganz, aber der zuschnitt desselben kam der idee der staatsschule entgegen. diese idee ruht auf der erwägung, dasz zu der anspannung aller dem staate zu gebote stehenden kräfte die schulung durch öffentliche lehranstalten eins der wichtigsten hilfsmittel sei. wie sehr der charakter unseres staatswesens sich auf dem gebiete der schule geltend macht, wird am deutlichsten bezeichnet durch die rolle, welche die frage nach erlangung des rechtes der verkürzten militärpflicht erhalten hat. so hat das schulwesen durch den geschichtlich entwickelten charakter des staates sein gepräge erhalten, aber umgekehrt hat es auf diese entwicklung einen groszen einflusz ausgeübt. die höhere schule hatte für die heranbildung der beamten zu sorgen, aber der umstand, dasz der durchgang durch sie einem jeden nach höherer bildung strebenden aufgezwungen wurde, wirkte zurück auf die steigerung des unser öffentliches leben durchdringenden geistes, welchem dadurch eine schulmäszige doctrinäre färbung gegeben worden ist. alle andern an der entwicklung des nationalgeistes beteiligten factoren sind wenig faszbar, sind ausflüsse der herschenden überlieferung. nur bei der schule läszt sich der einflusz einer planmäszig gestalteten ordnung verfolgen, daher kann nur durch sie der auf ergreifung der gelehrten berufsarten gerichtete sinn des volkes in eine andere richtung gelenkt werden.

Begünstigung der überfüllung durch den herschenden schulzustand.

Die hauptarbeit unserer schulen, entwickelt Pietzker, ist schreibtischarbeit. es wird gelesen, das gelesene zergliedert und zum gegenstand zusammenhängender auseinandersetzung gemacht. dadurch ist die höhere schule eine vorschule für den höheren beamten-

So ist unsere höhere schule eine anstalt, die eine einseitige, nur für einzelne stände verwendbare und selbst für diese nicht unbedenkliche bildung gewährt. diese einseitigkeit potenziert sich fortwährend, da die künftigen lehrer dieselbe auf die zu bildende jugend übertragen.

Daher ist es ganz natürlich, dasz beamtensöhne einen andern beruf als den des beamten oder officiers selten wählen, denn ihre erziehung treibt sie dazu.

Der einflusz der schule reicht aber noch viel weiter. durch die an ihren besuch geknüpften berechtigungen, besonders durch die des einjährigen militärdienstes wird dem gelehrten unterricht eine menge von schülern zugeführt, von denen ein groszer teil weder anlage noch neigung zu diesem unterrichte besitzt. diese treten dann in die gelehrten fächer über, obgleich sie nach ihrer geistesrichtung und nach den ihnen von haus aus geläufigen anschauungen mehr für einen praktischen beruf geeignet sind. es sind jene aus verlegenheit über die berufswahl auf der schule bleibenden ersitzer des reifezeugnisses, bei denen die ihnen innerlich fremd gebliebene bildung eine unberechtigte geringschätzung der praktischen thätigkeit erzeugt hat.

Dasz die neigung zum eintritt in den höhern beamtenstand durch die pflege der schreibtischarbeit gefördert wird, zeigt sich am deutlichsten in der entwicklung des realschulwesens. schon vor jahrzehnten hatten einsichtige männer erkannt, dasz die gymnasien den bedürfnissen des aufstrebenden bürgerstandes nicht mehr entsprechen und hatten realschulen und höhere bürgerschulen gegründet. aber gerade der bessere bürgerstand trug bedenken, seine söhne diesen schulen anzuvertrauen, deren besuch den zugang zu den höchsten berufsarten verschlosz. und noch jetzt, nachdem diese schulen, dem drange des publicums folgend, sich zu gelehrtenschulen, zu realgymnasien entwickelt haben, stehen ihre schüler auf einer merklich tiefern geistigen stufe als die des gymnasiums. bis in die untersten schichten herscht eine höherschätzung der gymnasialen bildung und zwar rein aus äuszern gründen. wenn ein knabe für besonders klug gilt, führt man ihn dem gymnasium zu als der schule, welche das monopol, d. h. alle berechtigungen besitzt. 'es ist ohne zweifel berechtigt, wenn die vertreter der realschulansprüche jeden für ihre anstalten nachteiligen vergleich mit dem hinweis auf das so viel ungünstigere schülermaterial derselben von vorn herein abweisen.'

Die folge ist, dasz die besten köpfe in der mehrzahl dem bürgerlichen leben verloren gehen und dasz in der äuszern vertretung wie in der innern entfaltung das niveau der erwerbenden berufsarten unter das ihm zukommende masz hinabgedrückt wird, eine thatsache, die für den nationalen wohlstand wie für das bestehen des internationalen wettbewerbes in handel und industrie für unser volk geradezu verhängnisvoll ist. das was ursprünglich mittel zum zweck sein sollte ist im bewustsein eines groszen teils der bevölkerung auf

übelstand dasz die wahl der zu besuchenden höheren schule so früh getroffen werden musz; 2) die existenz von schulen mit einem neunjährigen lehrplan.

Auch bei völliger gleichstellung der realgymnasien mit den gymnasien würde ein sehr groszer teil der schüler die letzteren besuchen — denn es sind ihrer mehr vorhanden — und so den erwähnten einwirkungen weiter unterliegen. bei dem frühen zeitpunkt, wo die wahl der schulart getroffen werden musz, kann über beanlagung und neigung nicht entschieden werden, und so entscheidet bei der wahl die vorliebe der väter für die von ihnen besuchte schule oder andere äuszere gründe. zwar besteht seit 1882 eine annäherung der 3 untersten classen, aber dieser zeitpunkt ist zu früh für die wahl. so lange die beiden schularten von unten herauf neben einander bestehen, ist ausgibige beseitigung der die herschende ungesunde berufswahl begünstigenden umstände nicht zu erwarten.

Aber selbst wenn es gelänge, allen durch die höhere schule zu befriedigenden bildungsbedürfnissen durch eine schulart gerecht zu werden, so bliebe noch die frage: sind schulen mit einem so lange zeit umspannenden lehrplan zweckmäszig? die grosze mehrzahl der schüler hat von vorn herein nicht die absicht, die schule zu durchlaufen, für die weitaus gröste menge handelt es sich um die berechtigung zum einjährigen militärdienst, ein kleiner teil erstrebt die für den eintritt in verschiedene beamtenberufe erforderliche reife für prima. die mechanische art, in der zu rein äuszerlichen zwecken ein schnitt in eine ihrer ganzen gestaltung nach auf ein weiter gestecktes ziel angelegte bildung gemacht wird, ist der gröste fehler in unserem ganzen gegenwärtigen schulwesen.[1] diesen fehler kann auch keine einheitsschule beseitigen, wenn sie die bildung der jugend vom neunten bis achtzehnten jahre bewirken will nach einem in sich geschlossenen plane.

Wer das gymnasium vor der reifeprüfung verläszt, tritt ins leben mit unvollständiger bildung, deren positiver inhalt für ihn wertlos ist und die wegen ihrer unvollständigkeit auch für die pflege des charakters, für die erziehung zu idealer gesinnung nicht wirksam sein kann. allerdings wird bei einem teil der schüler die versäumnis der schule durch den zwang des praktischen lebens ausgeglichen, dann aber werden diese nicht durch die schule sondern ohne sie und oft gerade im gegensatz zu ihr zu tüchtigen, praktisch schaffenden menschen.

Es gibt aber auch eine nicht kleine zahl junger leute, die zwar

---

[1] Die mit dem freiwilligenzeugnis ins bürgerliche leben übergehenden schüler des realgymnasiums erhalten keinen unterricht in der chemie. — Für die grosze menge der aus II beider schulen abgehenden sollte der geschichtsunterricht mit dem jahre 1871 schlieszen, statt dessen werden sie mitten aus der alten geschichte herausgerissen.

unsere jugend, das ist die erste bedingung einer jeden gesunden reform im unterrichtswesen, eine bedingung, die allein schon im interesse der erhaltung einer kräftigen originalität bei dem heranwachsenden geschlecht mit allem nachdruck gestellt werden musz.'

Die gröszere freiheit der aufnahme von unmittelbar aus dem leben stammenden eindrücken wird die persönliche selbständigkeit fördern und so ein weiteres gegengewicht schaffen gegen die neigung zum eintritt in die beamtenstellung mit ihrer auf gewiesenen wegen im bewustsein gesicherter existenz zu erledigenden thätigkeit.

Neben jenen auf erhöhung der praktischen befähigung gerichteten lehrfächern müsten manigfache rein theoretische unterrichtsgegenstände aufnahme im untergymnasium finden, sie müsten sogar den grösten teil der unterrichtszeit beanspruchen: in geschichte und erdkunde müste der uns nach ziel und raum näher liegende stoff den kern des unterrichts bilden. in mathematik wäre statt allerhand algebraischer und geometrischer formeln und sätze, die für den schüler nur den reiz der vereinzelten merkwürdigkeit besitzen, die fähigkeit der anwendung auf passend gewählte concrete aufgaben zu pflegen. die beschreibenden naturwissenschaften nebst den grundbegriffen der physik und chemie wären so zu lehren, dasz die anlage und neigung zu eigner thätigkeit auf diesen gebieten bei den schülern anregung erhielte. dazu käme neben dem unterricht in der muttersprache eine neuere sprache, welche nach den gegenwärtigen verhältnissen das französische sein müste. die schwierigste frage für die gestaltung des untergymnasiums wäre die nach der aufnahme des latein, welchem ein groszer, durch keine lebende sprache zu ersetzender wert für die grammatische und logische bildung beizulegen ist. aber der gewaltige dem lateinischen unterricht gewidmete aufwand an kraft und stundenzahl wäre nicht nötig, wenn man auf die sichere einprägung vieler einzelheiten namentlich in der formenlehre verzichten wollte, die nur den fachphilologen interessieren. dadurch würde man entgegenarbeiten jener bis in die oberste classe hinauf herschenden neigung, auch den an das verständnis appellierenden inhalt der grammatik sich mechanisch anzueignen.

Pietzker meint, es sei nicht zu fürchten, dasz unter der sorge für die mit dem reifezeugnis des untergymnasiums abgehenden schüler diejenigen verkürzt werden, welche den drang fühlen zu einer auf wissenschaftlichem grund liegenden erweiterung ihrer bildung. denn der wissenschaftliche sinn ist angeboren, er wird aber durch den praktischen unterricht des untergymnasiums vor dem wahne bewahrt, dasz der begriff der wissenschaft an sich einen gegensatz bedinge zu dem praktisch schaffenden leben. wissenschaftliche bildung soll nicht dem leben entfremden, sie soll lehren es zu veredeln, soll zu einem idealismus erziehen, der nicht der gegensatz, sondern die ergänzung des realismus ist. zur erwerbung solcher wissenschaftlichen bildung, welche notwendig ist für alle, die an der er-

wird zur unmöglichkeit. die von dem staate zu bewältigenden wichtigen culturaufgaben, die wissenschaft und die von ihr getragene technik haben in unser öffentliches leben eine fülle von problemen geworfen, die nur durch vereinigung von geist und charakter, durch eine glückliche mischung von überlegender vernunft und wagendem mute zu lösen sind und darum das interesse aller mit diesen eigenschaften ausgerüsteten persönlichkeiten auf sich ziehen müssen. diese aufgaben, welche wegen ihrer zunächst nicht unmittelbaren beziehung zur allgemeinheit nicht in das bereich der von den staatsbeamten zu erledigenden arbeit fallen, spielen eben darum bei uns nicht die rolle, die ihnen an sich zukommt. aber je gröszer die in ihnen ruhende natürliche macht ist, um so notwendiger ist es, den zwiespalt zwischen der heraufziehenden neuen zeit und den mit ihr nicht mehr in einklang stehenden überlieferungen unseres beamtenstaates durch eine besonnene, den berechtigten forderungen der gegenwart rechnung tragende änderung zu beseitigen. die neugestaltung des öffentlichen lebens an stelle des alten beamtenstaates ist ein mit naturgewalt sich vollziehender process, dem sich keine öffentliche einrichtung entziehen kann, am wenigsten die schule, der vermöge ihres einflusses auf das heranwachsende geschlecht die aufgabe zufällt, das die schroffheiten des übergangs abgleichende element abzugeben. je früher sie sich den unvermeidlichen reformen unterzieht, desto leichter wird sie aus den alten verhältnissen das wirklich gute in die neuen zustände hinüberretten können: die pflege des berechtigten, wahren idealismus, und damit wird die continuität der geistigen entwicklung unseres volkes innerlich wie äuszerlich gewahrt werden.

'Ein thörichtes widerstreben gegen den mit so deutlichen zeichen sich ankündigenden geist der neuen zeit könnte den sieg dieses geistes nicht verhindern, nur die gefahr vergröszern, dasz die unbedachter weise zurückgestaute flut bei dem einmal unvermeidlichen durchbruch auszer dem wirklich abgestorbenen und überlebten auch so manches hinwegschwemmen würde, an dessen erhaltung allen einsichtigen männern gelegen sein musz.'

Bei der hohen wichtigkeit des gegenstandes haben wir uns diese weitläufige darlegung der ausführungen Pietzkers gestattet, soweit sie das höhere schulwesen berühren, zumal er für die beurteilung des zusammenhangs dieses letztern mit der hauptfrage sehr wertvolle grundlinien vorzeichnet. möge das hier gebotene der gehaltvollen schrift recht viele leser gewinnen. der verfasser hat ihr das motto gegeben: 'die rechten schritte zur rechten zeit.' uns erscheint sie in mehrfacher hinsicht wie eine begründung und auslegung der sätze des altmeisters Wiese: 'der geist der schule musz sich nähren von dem uns alle umgebenden leben, mit dessen wechselnden zeitströmungen die principien der bildung andere werden.' — 'Die entwicklung des unterrichtswesens wird überwiegend durch innere, im

ein realprogymnasium zu vollziehen hatte, sagt in dem programm ostern 1888: 'es musz die einrichtung dieser schulgattung (der höheren bürgerschule) in mittleren und kleinen städten als ein fehlgriff bezeichnet werden.'

Da in Preuszen neben 483 sog. gelehrten schulen (lateinschulen) nur 55 lateinlose (realschulen, oberrealschulen, höhere bürgerschulen) bestehen, so kann von einer freiheit der wahl der zu besuchenden schule kaum (etwa nur für eine million einwohner) die rede sein. da es ferner in 305 städten nur gymnasien oder realgymnasien gibt, so müssen sämtliche eltern, welche ihren söhnen eine bessere als die elementarschulbildung gewähren wollen, dort lateinschulen wählen. — Der vorschlag, eine anzahl gymnasien in höhere bürgerschulen umzuwandeln, ist nicht durchführbar, denn jede stadt würde sich der umwandlung ihres gymnasiums mit allen berechtigungen in eine schule mit nur einer, der 'freiwilligenberechtigung', mit allen kräften widersetzen. wollte man überall neben den bestehenden lateinschulen höhere bürgerschulen mit staatsmitteln gründen, so würden sich unüberwindliche finanzielle schwierigkeiten entgegenstellen: im jahre 1887/88 wurden von den lateinschulen Preuszens 4090 schüler mit dem reifezeugnis entlassen, 12869 giengen vorher zu bürgerlichen berufen ab. wenn nun entsprechend dieser groszen mehrheit, welche man vorsorglich den 'ballast' zu nennen beliebt, höhere bürgerschulen gegründet würden, so würde neben den bedeutenden kosten derselben noch ein ganz auszerordentlicher ausfall an schulgeld in den einnahmen der gymnasien und realgymnasien entstehen, falls es wirklich gelänge, die schüler nach ihrer beanlagung in die ihnen passende schulform zu verteilen. in der that ist dies aber unmöglich, denn man kann die eltern nicht davon abhalten, ihre söhne derjenigen schule zu übergeben, welche im alleinbesitz aller berechtigungen ist; man würde sie aber dazu veranlassen, den geeigneten bildungsgang zu wählen, wenn die entscheidung nicht schon bei dem eintritt in sexta stattfinden müste.[8]

Die geschichte der 1832 anerkannten älteren höheren bürgerschulen (mit latein) ist sehr lehrreich. das von ihnen ausgestellte zeugnis der reife berechtigte nicht nur zum einjährigen militärdienst,

---

[8] die neuerdings an gymnasien gerichtete amtliche aufforderung, die für das studium ungeeigneten schüler zum übertritt in elementarschulen und mittelschulen zu veranlassen, ist praktisch wirkungslos, in pädagogischer hinsicht schädlich. man kann den hochstehenden beamten ebenso wenig dazu bringen, seinen unbegabten sohn herabsteigen zu lassen, als den handwerker davon abhalten, seinen begabten sohn dem gymnasium zu übergeben. wer soll die unfähigkeit erkennen? das werden mit unfehlbarer sicherheit die oft recht unerfahrenen lehrer der untern classen nach den fehlern der lateinischen extemporalien besorgen. bekanntlich kommen begabung und neigung erst mit eintritt der pubertät zum durchbruch. für die lehrer liegt darin die unpädagogische aufforderung, sich nur mit den besten köpfen zu beschäftigen, die andern verkümmern zu lassen.

lösung finden, so dürfen wir sie nicht von der weiterentwicklung der isolierten höheren bürgerschule erhoffen, denn nach dem seitherigen gang dieser entwicklung würden wir in etwa 100 jahren 200 solcher schulen besitzen. es bedarf kaum der erwähnung, dasz die von Cauer von dem verharren bei dem gegenwärtigen system befürchtete 'innere zerstörung des gymnasiums' schon längst vor dieser zeit eingetreten sein würde.

Die freunde des gymnasiums erinnern wir an die worte, welche der verstorbene Bonitz am 21 januar 1879 im abgeordnetenhause gesprochen hat: 'die vertreter dieser ansicht (dasz es ohne kenntnis der alten sprachen keine höhere allgemeine bildung gebe) müssen dahin gelangen: ausschlieszlich das gymnasium ist die vorbereitung für alle, welche zu höheren studien sich vorbereiten wollen, und sie führen damit in consequenz zum ruin unserer gymnasien und zur verachtung der classischen bildung.'

Die entwicklung des höheren schulwesens und die gegenwärtige verfassung desselben zeigen, dasz man der entgegengesetzten ansicht gehuldigt hat. denn von sämtlichen höheren schulen Preuszens sind mehr als $^9/_{10}$, nemlich 480, so eingerichtet, dasz auf ihnen $^1/_3$ des schulwegs, der zur universität führt, zurückgelegt werden musz und dasz in $^2/_3$ jener 480 schulen (in den gymnasien und progymnasien) dieser weg noch weiter fortgesetzt werden musz. kann man sich da noch wundern, wenn dieser fast ausschlieszlich mögliche weg des gymnasiums, der auf sehr vielen stationen prämiiert ist, die überfüllung der gelehrten berufe veranlaszt?

Möge man endlich einmal mit jenem einseitigen doctrinarismus brechen, der eine schule theoretisch und a priori aufbauen zu müssen glaubt, während doch jede schule ihren ursprung in praktischen bedürfnissen hat. unter dem fehler des einseitigen theoretisierens hat das gymnasium schwer gelitten, indem es dem phantom einer ganz allgemeinen bildung nachjagte. so lange es vorbereitungsschule für die universität war, vermittelte es in der that die höhere allgemeine bildung, an der die leitenden kreise teilnahmen, denn infolge der vernichtung unserer nationalen gesellschaft durch den dreiszigjährigen krieg war unser 'studierter' beamtenstand das, was der groszhandelsstand, der waffen- und gerichtsadel, die gentry für Italien, Frankreich und England waren. die höhere allgemeine bildung war also nur eine, sie war eine gelehrte, wesentlich antik-classische. als allmählich der unabhängige kaufmann und industrielle neben dem beamten der tonangebende vertreter der deutschen gesellschaft wurde, erhob sich ein moderner begriff der allgemeinen bildung. diesem geschichtlichen dualismus gegenüber hätte das gymnasium eine klare stellung einnehmen und sich auf seinen ursprünglichen beruf beschränken müssen. statt dessen wollte es beide arten der bildung vereinigen und verlor so seinen historischen und einheitlichen charakter. aber das bewustsein, dasz man doch nicht zweien herren dienen könne, brachte die

nicht die höchste allgemeine bildung vermittelt. sehen wir von dem spätern beruf ganz ab und nehmen wir an, es sei nicht blosz für philologen und theologen die geeignete bildungsanstalt. der viel gerühmte 'wissenschaftliche sinn', den nach der ansicht philologischer pädagogik das gymnasium allein anerziehen kann, dürfte sich doch eigentlich nicht begnügen mit der dogmatischen annahme der ergebnisse naturwissenschaftlicher forschung. es ist ein offenbarer widerspruch unserer gymnasialpädagogik, an dem sprachlich-geschichtlichen lehrstoffe die bis zu den quellen führende 'historische bildung' pflegen zu wollen und auf naturwissenschaftlichem gebiete mit unwissenschaftlichem dogmenglauben sich zu begnügen. die gründe unserer gegenwärtigen astronomischen weltanschauung zu kennen müste doch für jeden gebildeten ebenso wichtig sein als die bekanntschaft mit Homer, Sophokles, Horaz und Cicero. wie viele unserer gebildeten wissen, worin das wesen der Ptolemäischen und der Kopernikanischen lehre besteht und was der letztern zur herschaft verholfen hat?

Unsere leitenden stände müssen eine geistige ausrüstung erhalten, die sie befähigt, nicht blosz das geschichtliche werden theoretisch zu erkennen, sondern auch an der weiterentwicklung höherer menschlicher bildung mit schaffenslust und schaffensfreudigkeit mitzuwirken. sie müssen nicht blosz gelernt haben, wie die dinge vor uns gewesen, sondern sie müssen auch erkennen, wie die dinge um uns sind und warum sie so sind, denn als leitende stände müssen sie bestimmen, wie die dinge in zukunft sein sollen. es ist ein grundirrtum unserer gymnasialpädagogik zu meinen, dasz die möglichst eingehende kenntnis der vergangenheit an sich die schaffensfähigkeit bewirke, ein irrtum, der schlieszlich zur erfindung des sog. 'biologischen' gesetzes geführt hat, dasz der erziehungsgang des einzelnen ein verkürzter wiederholungscursus der erziehung der gattung in der geschichte sei.[6] die fähigkeit des nacherlebenden verständnisses menschlich-geistiger dinge ist nur ein factor der höheren bildung, nicht ihr endzweck. diesen kann man nicht besser bestimmen als es Pietzker gethan in seiner schrift 'humanismus und schulzweck': 'nicht die fähigkeit, die menschlichen dinge nachzuerleben an sich, vielmehr die fähigkeit, an der weiterbildung dieser dinge sich lebendig schaffend zu beteiligen, macht das wesen der höheren bildung aus. das nacherleben des vor uns liegenden ist nur insofern von wesentlichkeit, als es die befähigung zum mitschaffen in der gegenwart zu steigern geeignet ist.'

Also die bildung seiner zeit kann nur der fördern und weiterführen, der sie überschaut, der die dinge um sich her bis zu ihren

---

[6] die haltlosigkeit dieses 'gesetzes' ist u. a. trefflich nachgewiesen worden von Rosenthal in seinem aufsatz 'naturforschung und schule', päd. archiv 1889 s. 225—50.

erlitten, zu ersetzen und eine nahe verwandte waltete an der stelle der heimgegangenen lebensgefährtin in dem trauten heim, das er sich vor einem jahrzehnt selbst geschaffen und an dem er eine herzensfreude hatte. dem garten, den er angelegt, wandte er seine besondere sorgfalt zu, er freute sich, wie die bäume und sträucher fröhlich emporwuchsen und schatten und obst spendeten. die schönen hühner brachten leben auf den hof und gewährten ihm, wenn er hinaustrat, um sie zu beobachten und zu füttern, immer neues vergnügen. mit stolz setzte er seinen gästen eier von seinen hühnern, spargel und andere gemüse aus seinem garten vor. mit dem gymnasium, dem er seit seiner gründung angehörte, war er innig verwachsen, seine ganze kraft hat er der anstalt gewidmet. die arbeit ist nicht vergebens gewesen. viele schüler verdanken den anregungen, welche sie durch seinen geschichtlichen, deutschen und lateinischen unterricht empfiengen, ihr bestes. als am 15 october 1877 das 25jährige bestehen der anstalt gefeiert wurde, war es insbesondere der professor R., dem dankbare schüler ihre huldigungen darbrachten. der unterzeichnete hat mit dem verewigten jahre fröhlicher jugend in Jena und Berlin verlebt und ist immer durch bande der freundschaft seit jenen tagen mit ihm verknüpft geblieben. R. war ein ganz prächtiger genosse, immer aufgelegt zu lustigen streichen und fröhlichen fahrten, von allen gliedern unserer verbindung heisz geliebt, überall gern gesehen, aufgesucht und zu festlichkeiten und kaffees herangezogen, weil er immer zu scherz und lust geneigt war. mit dem besuch der collegien hielt er es nicht so streng, als man wünschen muste, so lange er auf der thüringischen hochschule verblieb, aber in Berlin nahm er lebendigen anteil an den Rankeschen vorlesungen und namentlich beteiligte er sich eifrig an dem von dem groszen historiker geleiteten historischen seminar, in dem so viele eine für ihre studienrichtung wichtige anregung empfiengen.* der treffliche professor Trendelnburg, ein freund seines vaters, nahm interesse an der entwicklung des liebenswürdigen jünglings und tröstete den vater, der manchmal mit dem lebensgang, den der sohn genommen, nicht recht zufrieden sein mochte, mit dem hinweis auf den guten fond, der in dem lebensfrohen studiosus vorhanden war. nachdem R. seine studien beendigt hatte, nahm er in der nähe Berlins eine hauslehrerstelle an, machte dann unter Meineke sein staatsexamen, in dem er die lehrbefähigung für latein, geschichte und deutsch für alle classen erhielt, und leistete sein probejahr an dem gymnasium in Anclam ab, das sich unter der leitung des director Gottschick (geb. 1807, gest. 1871) eines guten rufes erfreute. von dort wurde er michaelis 1852 an das neu gegründete gymnasium in Greifenberg berufen. diese anstalt nahm unter der leitung des ausgezeichneten director Campe und unter der

* auch R. hat in dem Rankeschen seminar die methode der forschung gelernt.

18.

BERICHT ÜBER DIE SECHSUNDZWANZIGSTE VERSAMMLUNG DES VEREINS RHEINISCHER SCHULMÄNNER (1889).

Für die alljährliche zusammenkunft des vereins rheinischer schulmänner hat sich im laufe der jahre die bezeichnung 'osterdienstagsversammlung' eingebürgert; in diesem jahre jedoch veranlaszte die verschiebung der osterferien, dasz von dem sonst üblichen und auch so passenden tage abgesehen und gleich der zweite freie tag, der 11 april, für die zusammenkunft bestimmt wurde. da ein solches abweichen von gewohnheiten für eine versammlung, deren teilnehmer sich aus der ganzen provinz zusammenzufinden haben, immerhin etwas bedenkliches hat, so ist es uns diesmal besonders erfreulich die stattliche zahl von 96 teilnehmern verzeichnen zu können. von verschiedenen seiten waren schreiben an die versammlung eingelaufen. so bekundete geheimrat Höpfner, der bis zu seiner berufung ins ministerium ein ständiger, stets fördernder teilnehmer dieser zusammenkünfte gewesen ist, auch noch jetzt aus der ferne seine rege anteilnahme: ihm seien diese jahresversammlungen immer eine art fest gewesen; prov.-schulrat dr. Deiters drückte sein bedauern aus durch auszergewöhnliche dienstliche inanspruchnahme ferngehalten zu sein. — Die zum vortrage angemeldeten gegenstände waren:

1) thesen über berücksichtigung gewisser politischer und wirtschaftlicher elementarbegriffe im unterricht: gymnasiallehrer Moldenhauer (Köln Friedr. Wilh.-gymn.).

2) die behandlung des Nibelungenliedes im gymnasialen unterricht: rector Becker (Düren realprogymn.).

3) einige bemerkungen zum capitel 'schule und elternhaus': dir. Jäger (Köln Friedr. Wilh.-gymn.).

Nachdem die versammlung begrüszt und eingeleitet war, erteilte der vorsitzende, gymnasialdirector a. d. Kiesel (Düsseldorf) das wort an Moldenhauer. derselbe hatte folgende thesen aufgestellt:

1) man hat die forderung aufgestellt, dasz entsprechend den heutigen politischen und socialen verhältnissen die wirtschaftslehre und gesetzeskunde in den unterricht der höheren schulen aufzunehmen seien.

2) dem gegenüber ist zu bemerken, dasz diese gegenstände allerdings mehr als bisher berücksichtigt werden müssen, dasz sie aber nur propädeutisch zu behandeln sind, so dasz sie zum nachdenken über volkswirtschaftliche dinge und zu spätern selbständigen studien anregen können. eine in besondern stunden darzubietende wirtschaftslehre und gesetzeskunde ist dagegen auszer frage.

3) alle unterrichtsgegenstände bieten gelegenheit, hervorragend wichtige punkte der volkswirtschaftslehre zu berücksichtigen.

4) in der geschichte ist die zeit von 1815—71 genauer zu behandeln, volkswirtschaftliche dinge sind hervorzuheben, ebenso ist die gesetzeskunde zu berücksichtigen. dem entsprechend sind minder wichtige abschnitte kürzer zu behandeln.

5) in der geographie ist eine übersicht über die hauptverkehrswege usw. zu verlangen (vgl. lehrplan von 1882). fundamentale begriffe der volkswirtschaftslehre sind hervorzuheben.

6) in den deutschen lesebüchern sind stücke über volkswirtschaftliche stoffe aufzunehmen.

Moldenhauer führte aus: in frischer erinnerung ständen wohl allen anwesenden die verhandlungen des abgeordnetenhauses, bei denen der cultusminister in so klarer weise die berechtigung des gymnasiums

der versammlung zu hören. dir. Uppenkamp (Düsseldorf gymn.): den ausführungen des vorredners stimme er nicht bei. wohlthuend berühre der umstand, dasz keine besondern stunden für diese unterweisungen verlangt würden, aber es sei auch nicht gut den unterricht mit allerlei gelegentlichem zu belasten. der schule aufgabe sei die allgemeine vorbildung: soweit sich nun die mitteilungen im unterricht von selbst ergäben — und zu manchem, so zur besprechung der deutschen reichsverfassung führe der geschichtsunterricht — seien dieselben gutzuheiszen, gesetzeskunde aber und vieles andere von dem, was eben aufgezählt worden sei, eigne sich gar nicht für die jugend; diese erhalte zudem durch zeitungslectüre, durch besprechung innerhalb der familie genügende anregung. während der schulunterricht allgemeine gesichtspunkte haben müsse, liefen die vorschläge des vorredners darauf hinaus, notizen, einzelheiten, heterogene dinge, wozu kein system, keine theorie vorhanden sei, an allen ecken und enden einzuflicken. diese mitteilungen aber störten und zerstückelten in ihrer zusammenhangslosigkeit den unterricht. man möge sich ja hüten, den lehrer mit gelegentlichen debatten der tagesfragen zu belasten, zumal die notwendigkeit nicht einzusehen sei. die bedeutung des ackerbaus, die Moldenhauer in sexta an einem gedicht entwickeln wolle, gehöre gar nicht vor diese altersstufe: die sextaner verständen die sache, da sie zu hoch für ihr begriffsvermögen sei, nicht, während später sich das verständnis von selbst ergebe. der groszen meinungsverschiedenheiten und streitigkeiten übrigens, die unter den agrariern selbst herschten, wolle er hier nicht gedenken. dasz unsere schüler von athenischer verfassung mehr kännten als von deutscher, könne einmal kein vorwurf sein, sei aber auch zum andern nicht zutreffend; denn einerseits lernten die schüler von athenischer verfassung und heereseinrichtung keine specialitäten, anderseits lernten sie von deutscher reichsverfassung und deutschem heerwesen vieles und zwar das notwendige. es sei aber für die schule geradezu geboten, heterogene dinge möglichst von sich abzulehnen; thue sie das nicht, dann würden bald noch weitere andere forderungen an sie erhoben werden, von seiten der mediciner sei schon mehrfach gesundheitslehre gefordert worden; obligate einführung der stenographie, handwerksfertigkeit und noch manches andere lieszen nicht auf sich warten. man möge sich wohl bewust bleiben, dasz unsere schule schon hinlänglich belastet sei; mädchen für alles dürfe sie nicht werden. dem leben und der familie komme es zu, zu ihrem teile an der ausbildung der jugend mitzuhelfen. die schule habe die allgemeine bildung zu gewähren, nicht aber allen verhältnissen rechnung zu tragen. Jäger: indem er von anderm standpunkte ausgehe, begrüsze er es freudig, dasz der gegenstand überhaupt an dieser stelle zur sprache gebracht worden sei. eine recht allgemeine discussion sei schon aus dem grunde wünschenswert, weil man dem gymnasium vorwerfe, es bewege sich in gänzlich dem leben abgewandten regionen und weil man bei allen verhandlungen das 'mitten im leben stehen' in gegensatz bringe zur schule, womit dann vor allem das humanistische gymnasium gemeint sei. das humanistische gymnasium aber betrachte es gerade als seine aufgabe, die schüler ins leben einzuführen, sie die zeit verstehen zu lehren. nun habe aber jede zeit gewisse hauptfactoren, kräfte, begriffe, und wenn diese sich änderten, dann müsse die schule mit dieser änderung rechnen. mit dem vorredner sei er mit der modification einverstanden, dasz man die verfassung des persischen oder römischen reiches lerne, damit man die verfassung Deutschlands oder Frankreichs verstehe; der thesensteller nun meine, dasz da, wo sich gelegenheit dazu ergebe, die einschlägigen begriffe den schülern deutlich gemacht werden sollten. somit könne man sich wohl für das princip erklären. 'gesetzeskunde' sei allerdings ein unglücklicher ausdruck, 'verhältnisse des politischen und socialen lebens' würde passen-

deshalb gefaszt gewesen, weil seine forderungen neu seien, aber alle dergleichen sachen müsten einmal angefangen werden. seit dem jahre 1866 sei das leben ein anderes geworden, und zum verständnis der heutigen zeit sei es nötig die socialen verhältnisse zu verstehen. ob die ausdrücke gerade alle richtig von ihm gewählt worden seien, darüber wolle er nicht streiten; gesetzeskunde habe er selbst ja schon verbessert. Uppenkamp habe auf das zeitungslesen hingewiesen. gewis sei das zeitungslesen eine macht, mit der man rechnen müsse; wenn aber der secundaner oder primaner keine vorstellungen habe, dann sauge er aus den zeitungen falsche vorstellungen und begriffe ein. wenn ferner von demselben gesagt worden sei, ein system sei nötig, so halte er ihm entgegen, dasz ein volkswirtschaftliches system vorhanden sei; die lehrer müsten sich dasselbe ansehen. hinsichtlich des angezogenen gedichtes 'das riesenspielzeug' sei er mit Uppenkamp einverstanden; doch behaupte er, auch der sextaner könne verstehen, welche bedeutung der bauer im heutigen leben habe. was endlich die befürchtung angehe, es möchte mit der zeit noch die einführung der gesundheitslehre verlangt werden, so erwidere er, solche sei schon eingeführt, indem ja in dem naturgeschichtlichen unterricht die kenntnis des menschen dem schüler beigebracht werde; seiner meinung nach müsten alle dinge, die unser leben bewegten, in der schule erklärt werden. ein vorredner habe mit recht auf die vierte Verrinische rede hingewiesen, er erinnere daran, dasz die Catilinarischen reden ohne kenntnis der socialistischen verhältnisse nicht zu verstehen seien. man dürfe sich nicht scheuen, in der schule das wort socialdemokratie in den mund zu nehmen; wir müsten mit realen verhältnissen rechnen, sonst würden wir von denselben noch fortgerissen werden. Kocks gegenüber verharre er auf seiner forderung der verfassungskunde. der primaner, secundaner und auch schon der tertianer sollten und könnten den zusammenhang der dabei wirkenden factoren verstehen lernen. in der familie eines jeden schülers würden steuern gezahlt; da solle auch der knabe wissen, wozu steuern und zölle da seien. wenn die lage Korinths an einem westlichen und östlichen meere gezeigt werde, begreife auch der quartaner recht wohl, dasz die Korinther sich diese lage zu nutze gemacht und eingangs- und durchgangszölle erhoben hätten. ein anderes moment sei nicht unwichtig. prof. Schiller in Gieszen habe in den jahrb. f. phil. u. päd. ausgeführt, wie solche gelegentliche bemerkungen aus der schule in die familie hineingetragen würden und damit richtige vorstellungen und begriffe in diese selbst einzögen. Uppenkamp: wenn er vorher gesagt habe, es müsse system da sein, so sei es ein misverständnis, wenn der vorredner das wort system auf die sache selbst beziehe; die worte seien natürlich darauf gegangen, dasz alles, was der lehrer vorzutragen habe, systematisch betrieben werden müsse. Moldenhauer aber habe eben noch selbst den grundsatz aufgestellt, dasz jene begriffe nicht systematisch gelehrt werden sollten. wo der unterricht auf Roms stadtverfassung oder auf modernes repräsentativsystem führe, da sei natürlich zu sagen, was es sei, nicht aber dürften alle jene vorher angeführten zahlreichen verhältnisse an den haaren herbeigezogen werden, um die notizen anzubringen. dir. Zahn (Moers, gymn.): er rechne sich auch zu den lehrern, die schon vor 66 so gearbeitet hätten, wie Jäger, der thesensteller und auch Uppenkamp wohl es wollten. des letztern expectoration sei angesichts der thesen zu warm geraten; dieselben seien ja gut zu nennen, man müsse sie nur anders auffassen, nemlich als einen wichtigen versuch in der richtung, dasz mit denselben unberechtigten forderungen entgegengetreten und solche auf ein richtiges masz zurückgeführt werden sollten. ein behaglicher ton sei am platze, da man im grunde einig sei. Jäger sage, der lehrer müsse ein politisch gebildeter mann sein; füge man hinzu, dasz derselbe auch ein religiös gebildeter mann sein solle, und lasse man dann noch etwa

dargelegt habe. in diesen selben verhandlungen aber sei so recht zu tage getreten, wie vielfach man seinen antipathien gegen das gymnasium ausdruck gebe ohne das vorhandene wirklichgute anzuerkennen. dieser erscheinung gegenüber aber dürfe von den verteidigern des gymnasiums, die sich überhaupt mehr mitten ins leben stellten als die reformstreber, behauptet werden, dasz dieselben nicht von vorn herein allen reformvorschlägen feindlich entgegenträten; wohl aber wollten dieselben historisch berechtigtes festhalten, und solcher forderungen, die sie nicht für gut hielten, nach allen kräften sich erwehren. in diesem sinne trete er in die besprechung seiner thesen ein, und zwar werde er zur vereinfachung der discussion gleich die drei ersten punkte zusammenhängend erörtern. wenn die gründung und entwicklung des deutschen reiches von bestand bleiben und nicht die socialdemokratie zum siege gelangen solle, dann müsse jedermann dazu helfen; letzteres aber sei nur möglich auf grund richtiger anschauungen und sicherer kenntnisse, und die schule sei berufen das fundament dazu zu legen. von einem jungen manne, der die schule durchgemacht habe, müsse man verlangen, dasz er die verfassung unseres reiches kenne, die elementarbegriffe des wirtschaftlichen lebens verstehe. aber wenn man nachfrage, so kännten wenige auch nur die bestimmungen einer wahl! besser wüsten die schüler über consuln, archonten, satrapen auskunft zu geben, als über die eigne provinzialverwaltung! genauer kännten sie die zahl der mannschaft eines lochos, einer cohorte, als die einrichtung und gliederung des deutschen heeres. das sei ein misstand, auf welchen provinzialschulrat Münch schon in einem seiner 'gesammelten aufsätze' hingewiesen habe. was den ausdruck 'gesetzeskunde', der sich in der ersten these finde, anlange, so gebe er selbst gern zu, dasz derselbe besser durch 'verfassungskunde' zu ersetzen sei; von juristischen kenntnissen sei nicht die rede. gleiche unwissenheit ferner zeige sich bei den jünglingen, wenn man auf volkswirtschaft komme: überall nur unklare, verschwommene begriffe! diesem notstande gegenüber verlange er, dasz die schule die fundamentalbegriffe von eigentum, arbeitsteilung, die kenntnis der begriffe steuern, zölle, münzen usw. vermittele. erfahrene schulmänner verträten diese ansicht; auf einen von ihm in der Kölnischen zeitung veröffentlichten aufsatz seien ihm von verschiedenen seiten zustimmende äusserungen zugegangen. sei aber demnach die forderung nach solcher belehrung unabweisbar, so habe dieser unterricht doch nicht in besondern stunden zu erfolgen. da die fassung des letzten satzes seiner zweiten these ein misverständnis in dieser beziehung nicht ganz und gar ausschliesse, so wolle er dies hiermit noch ausdrücklich betont haben; die überbürdung der schüler sei schon grosz genug. selbstverständlich müsse der schule auch das alles fernbleiben, was noch völlig im flusse sei, wie dies mit den volkswirtschaftlichen theorien der fall sei. systematische behandlung sei (wie jede juristische unterweisung) ausgeschlossen. allein ohne ein eingehen des unterrichts auf die oben genannten gegenstände sei seines erachtens kein verständnis der gegenwart möglich. anderseits böten alle unterrichtsfächer gelegenheit zur besprechung der elemente der wirtschaftslehre, als z. b. da seien tausch, eigentum, credit, capital, münze, verteilung der güter, arbeiterfürsorge, staatshaushalt, staatseinnahmen und -ausgaben, steuern, zölle u. a. dabei gelte es allerdings in den ausführungen den kern zu treffen und nicht in langatmigen auseinandersetzungen sich zu ergehen. auszugehen sei dabei von den dem schüler schon bekannten erscheinungen des wirtschaftlichen lebens: die mathematik habe es mit zinsfusz, capital, rente zu thun; im deutschen lesebuch für sexta biete z. b. das Chamissosche gedicht 'das riesenspielzeug' gelegenheit und veranlassung auch dem sextaner die bedeutung der landwirtschaft ohne viele worte klar zu machen. nach dieser einleitung wünsche er die meinung

deshalb gefaszt gewesen, weil seine forderungen neu seien, aber alle dergleichen sachen müsten einmal angefangen werden. seit dem jahre 1866 sei das leben ein anderes geworden, und zum verständnis der heutigen zeit sei es nötig die socialen verhältnisse zu verstehen. ob die ausdrücke gerade alle richtig von ihm gewählt worden seien, darüber wolle er nicht streiten; gesetzeskunde habe er selbst ja schon verbessert. Uppenkamp habe auf das zeitungslesen hingewiesen. gewis sei das zeitungslesen eine macht, mit der man rechnen müsse; wenn aber der secundaner oder primaner keine vorstellungen habe, dann sauge er aus den zeitungen falsche vorstellungen und begriffe ein. wenn ferner von demselben gesagt worden sei, ein system sei nötig, so halte er ihm entgegen, dasz ein volkswirtschaftliches system vorhanden sei; die lehrer müsten sich dasselbe ansehen. hinsichtlich des angezogenen gedichtes 'das riesenspielzeug' sei er mit Uppenkamp einverstanden; doch behaupte er, auch der sextaner könne verstehen, welche bedeutung der bauer im heutigen leben habe. was endlich die befürchtung angehe, es möchte mit der zeit noch die einführung der gesundheitslehre verlangt werden, so erwidere er, solche sei schon eingeführt, indem ja in dem naturgeschichtlichen unterricht die kenntnis des menschen dem schüler beigebracht werde; seiner meinung nach müsten alle dinge, die unser leben bewegten, in der schule erklärt werden. ein vorredner habe mit recht auf die vierte Verrinische rede hingewiesen, er erinnere daran, dasz die Catilinarischen reden ohne kenntnis der socialistischen verhältnisse nicht zu verstehen seien. man dürfe sich nicht scheuen, in der schule das wort socialdemokratie in den mund zu nehmen; wir müsten mit realen verhältnissen rechnen, sonst würden wir von denselben noch fortgerissen werden. Kocks gegenüber verharre er auf seiner forderung der verfassungskunde. der primaner, secundaner und auch schon der tertianer sollten und könnten den zusammenhang der dabei wirkenden factoren verstehen lernen. in der familie eines jeden schülers würden steuern gezahlt; da solle auch der knabe wissen, wozu steuern und zölle da seien. wenn die lage Korinths an einem westlichen und östlichen meere gezeigt werde, begreife auch der quartaner recht wohl, dasz die Korinther sich diese lage zu nutze gemacht und eingangs- und durchgangszölle erhoben hätten. ein anderes moment sei nicht unwichtig. prof. Schiller in Gieszen habe in den jahrb. f. phil. u. päd. ausgeführt, wie solche gelegentliche bemerkungen aus der schule in die familie hineingetragen würden und damit richtige vorstellungen und begriffe in diese selbst einzögen. Uppenkamp: wenn er vorher gesagt habe, es müsse system da sein, so sei es ein misverständnis, wenn der vorredner das wort system auf die sache selbst beziehe; die worte seien natürlich darauf gegangen, dasz alles, was der lehrer vorzutragen habe, systematisch betrieben werden müsse. Moldenhauer aber habe eben noch selbst den grundsatz aufgestellt, dasz jene begriffe nicht systematisch gelehrt werden sollten. wo der unterricht auf Roms stadtverfassung oder auf modernes repräsentativsystem führe, da sei natürlich zu sagen, was es sei, nicht aber dürften alle jene vorher angeführten zahlreichen verhältnisse an den haaren herbeigezogen werden, um die notizen anzubringen. dir. Zahn (Moers, gymn.): er rechne sich auch zu den lehrern, die schon vor 66 so gearbeitet hätten, wie Jäger, der thesensteller und auch Uppenkamp wohl es wollten. des letztern expectoration sei angesichts der thesen zu warm geraten; dieselben seien ja gut zu nennen, man müsse sie nur anders auffassen, nemlich als einen wichtigen versuch in der richtung, dasz mit denselben unberechtigten forderungen entgegengetreten und solche auf ein richtiges masz zurückgeführt werden sollten. ein behaglicher ton sei am platze, da man im grunde einig sei. Jäger sage, der lehrer müsse ein politisch gebildeter mann sein; füge man hinzu, dasz derselbe auch ein religiös gebildeter mann sein solle, und lasse man dann noch etwa

deshalb gefaszt gewesen, weil seine forderungen neu seien, aber alle dergleichen sachen müsten einmal angefangen werden. seit dem jahre 1866 sei das leben ein anderes geworden, und zum verständnis der heutigen zeit sei es nötig die socialen verhältnisse zu verstehen. ob die ausdrücke gerade alle richtig von ihm gewählt worden seien, darüber wolle er nicht streiten; gesetzeskunde habe er selbst ja schon verbessert. Uppenkamp habe auf das zeitungslesen hingewiesen. gewis sei das zeitungslesen eine macht, mit der man rechnen müsse; wenn aber der secundaner oder primaner keine vorstellungen habe, dann sauge er aus den zeitungen falsche vorstellungen und begriffe ein. wenn ferner von demselben gesagt worden sei, ein system sei nötig, so halte er ihm entgegen, dasz ein volkswirtschaftliches system vorhanden sei; die lehrer müsten sich dasselbe ansehen. hinsichtlich des angezogenen gedichtes 'das riesenspielzeug' sei er mit Uppenkamp einverstanden; doch behaupte er, auch der sextaner könne verstehen, welche bedeutung der bauer im heutigen leben habe. was endlich die befürchtung angehe, es möchte mit der zeit noch die einführung der gesundheitslehre verlangt werden, so erwidere er, solche sei schon eingeführt, indem ja in dem naturgeschichtlichen unterricht die kenntnis des menschen dem schüler beigebracht werde; seiner meinung nach müsten alle dinge, die unser leben bewegten, in der schule erklärt werden. ein vorredner habe mit recht auf die vierte Verrinische rede hingewiesen, er erinnere daran, dasz die Catilinarischen reden ohne kenntnis der socialistischen verhältnisse nicht zu verstehen seien. man dürfe sich nicht scheuen, in der schule das wort socialdemokratie in den mund zu nehmen; wir müsten mit realen verhältnissen rechnen, sonst würden wir von denselben noch fortgerissen werden. Kocks gegenüber verharre er auf seiner forderung der verfassungskunde. der primaner, secundaner und auch schon der tertianer sollten und könnten den zusammenhang der dabei wirkenden factoren verstehen lernen. in der familie eines jeden schülers würden steuern gezahlt; da solle auch der knabe wissen, wozu steuern und zölle da seien. wenn die lage Korinths an einem westlichen und östlichen meere gezeigt werde, begreife auch der quartaner recht wohl, dasz die Korinther sich diese lage zu nutze gemacht und eingangs- und durchgangszölle erhoben hätten. ein anderes moment sei nicht unwichtig. prof. Schiller in Gieszen habe in den jahrb. f. phil. u. päd. ausgeführt, wie solche gelegentliche bemerkungen aus der schule in die familie hineingetragen würden und damit richtige vorstellungen und begriffe in diese selbst einzögen. Uppenkamp: wenn er vorher gesagt habe, es müsse system da sein, so sei es ein misverständnis, wenn der vorredner das wort system auf die sache selbst beziehe; die worte seien natürlich darauf gegangen, dasz alles, was der lehrer vorzutragen habe, systematisch betrieben werden müsse. Moldenhauer aber habe eben noch selbst den grundsatz aufgestellt, dasz jene begriffe nicht systematisch gelehrt werden sollten. wo der unterricht auf Roms stadtverfassung oder auf modernes repräsentativsystem führe, da sei natürlich zu sagen, was es sei, nicht aber dürften alle jene vorher angeführten zahlreichen verhältnisse an den haaren herbeigezogen werden, um die notizen anzubringen. dir. Zahn (Moers, gymn.): er rechne sich auch zu den lehrern, die schon vor 66 so gearbeitet hätten, wie Jäger, der thesensteller und auch Uppenkamp wohl es wollten. des letztern expectoration sei angesichts der thesen zu warm geraten; dieselben seien ja gut zu nennen, man müsse sie nur anders auffassen, nemlich als einen wichtigen versuch in der richtung, dasz mit denselben unberechtigten forderungen entgegengetreten und solche auf ein richtiges masz zurückgeführt werden sollten. ein behaglicher ton sei am platze, da man im grunde einig sei. Jäger sage, der lehrer müsse ein politisch gebildeter mann sein; füge man hinzu, dasz derselbe auch ein religiös gebildeter mann sein solle, und lasse man dann noch etwa

sehen. vor allem gelte es, diese neueste geschichte auf der grundlage genauer kenntnis der socialen verhältnisse darzustellen. die zeit dazu müsse sich finden. wie im lateinischen und griechischen unterricht jetzt manche regel gegen früher weggelassen werde, so sei auch in der geschichte manches, was wegbleiben könne. er verweise dieserhalb wiederum auf die österreichischen instructionen: die Merowinger, die Karolinger nach Karl dem groszen, die verhältnisse von 1713—1740 seien dort als solche partien bezeichnet, an denen zeit für die geschichte von 1815 an gewonnen werden könne. auf unsern schulen aber werde diese neueste periode noch immer nicht behandelt; man komme meist nur bis 1793, höchstens bis 1815. Uppenkamp: mit dem gesagten sei er zufrieden; dasselbe sei aber insofern irrtümlich, als einmal die weglassung der neuesten geschichte gegen das preuszische reglement verstoszen würde und zum andern bei unserm abiturientenexamen der krieg von 70/71 gefragt zu werden pflege. die heranziehung der österreichischen instructionen sei also nicht nötig. Kiesel: keineswegs komme die gerügte unterlassung oft vor. Jäger: doch sei die klage nicht ganz ohne: er selbst habe nicht immer in der wünschenswerten weise die zeit bis 1871 durchnehmen können. in den programmen stehe die durchnahme angegeben, und die ethische forderung werde überall anerkannt. allein es sei auszerordentlich schwer die zeit für die jahre 1815—71 zu gewinnen, namentlich an groszen anstalten, wo der organische unterricht schon sechs wochen vorher durchs abiturientenexamen abgebrochen werde. aber die frage habe noch gröszere tragweite. er spreche ungern von groszen reformen, doch eine wichtige reform könne noch geleistet werden dadurch, dasz man in der geschichte die stoffe sichte und sich klar werde, welche periode verdiene ausführlich behandelt zu werden und welche minder. wir seien noch leidlich daran, aber a. 2888, was würde dann alles an geschichte zu bewältigen sein; die nachkommen würden es uns danken, dasz wir den stoff vereinfacht hätten. auch die vorgesetzte behörde beschäftige sich mit der frage. auf der zweiten rheinischen directorenversammlung sei die frage auf der tagesordnung gewesen, Kiesel habe ein schönes referat geliefert, es sei darüber gesprochen worden, allein in den paar stunden sei der gegenstand nicht zu erschöpfen, nicht einmal ein bestimmter weg zu betreten gewesen. dann sei die frage von der nächsten tagesordnung verschwunden, statt dasz das provinzialschulcollegium sie zum gegenstande der zweiten, dritten, vierten conferenz gemacht hätte. mit der tradition alles gleichmäszig zu behandeln müsse man brechen. es seien ein paar perioden, die ausgeschieden werden könnten. nicht aber dürfe die alte geschichte die kosten tragen. in dieser sei alles einfach, typisch, objectiv, von kühlem wissenschaftlichen charakter, dem tageskampf entrückt. wohl aber seien in der neuern geschichte die kriege Ludwigs XIV in einer halben oder in einer stunde kurz abzumachen, damit man breitern raum für die revolution, auch für die Napoleonischen kriege gewinne. vorzugsweise werde das mittelalter die kosten tragen müssen. dasselbe sei auszerordentlich schwierig; der lehrer selbst habe in der regel kein volles verständnis davon, ja auch die gelehrten selbst nicht, ohne die allereingehendsten studien. darum sollten die lehrbücher das mittelalter kürzen und auf so kleinen raum zusammendrängen, dasz es in einem halben jahr erledigt werden könne. Moldenhauer: zur these 5: die lehrpläne von 1882 schrieben eine übersicht über die hauptverkehrswege für die realgymnasien, aber nicht für die gymnasien vor; für diese aber sei solche vorschrift ebenso nötig. bei dem heutigen standpunkte der geographie sei es nicht länger möglich blosze namen anzugeben, bei Köln beispielsweise müsse gezeigt werden, wie es durch seine lage zu seiner bedeutung habe kommen können. solches geschähe jedenfalls vielfach nicht. Kocks: Moldenhauer mache die frühere zeit zu schlecht. vor 40 jahren sei schon

heit der grundsatz, dasz die darstellung uns weder auf sprachlichem noch auf metrischem gebiet fremdartig berühren dürfe. eine neuhochdeutsche übersetzung müsse ebenso völlig neuhochdeutsch sein, wie das original mittelhochdeutsch sei, und nicht etwa altdeutsche brocken aus der zeit der völkerwanderung mit der sprache und metrik des 12n jahrhunderts verquickt darbieten. bezüglich der sprache sei dies jetzt ziemlich allgemein anerkannt. während noch der altmeister der übersetzer, Karl Simrock, viel echtes mittelhochdeutsch zugelassen habe, strebten jetzt die meisten neuern übersetzer nach echtem neuhochdeutsch. um so sonderbarer sei es, dasz uns in dieser neuhochdeutschen sprachform mittelhochdeutsche, auf ganz abgestorbenen principien beruhende metrik zugemutet werde. während 'sicher verschont' 'recken gewann' im neuhochdeutschen nicht anders als je mit zwei senkungen gelesen werden könne, mute Simrock uns zu, bei den wörtern sicher und recken auch je die zweite silbe in die hebung zu setzen. wenn sich nun auch die neuern bearbeiter mehr beschränkungen auferlegten und nur in zusammensetzungen und eigennamen die senkung ausfallen lieszen, wie in markgraf, Ortwein, so sei dies zwar eher erträglich, aber doch noch der neuern metrik zuwider. das fehlen der senkungen müsse in der übersetzung vermieden werden, wofern sie nicht einen unnatürlichen, gesuchten eindruck machen sollte. weiter sei es der regelhaftigkeit heutiger kunstform nicht gemäsz, wenn die übersetzer nach der weise des altdeutschen gedichtes beständig zwischen jamben und trochäen hin- und herschwankten; an zweisilbigen auftact seien wir durch die jambendramen unserer classiker gewöhnt, aber ein vers ganz ohne auftact erscheine wie ein mangel an kunst. durchaus zu verwerfen in neuhochdeutscher übersetzung sei endlich die vierte hebung der letzten halbzeile, die fast alle übersetzer als ein besonderes charakteristicum pietätsvoll festhielten; uns aber sei von den beiden formen des strophenabschlusses, die die ältere periode des mittelalters angewandt habe, gerade die, welche in der dehnung der letzten zeile um eine hebung bestehe, ganz und gar fremd geworden und mache auf uns einen ganz andern eindruck als auf unsere vorfahren; es werde darum auch niemand einfallen, in dieser echten Nibelungenstrophe zu dichten. da man somit wesentliches aufgeben müsse, sei es doppelt wünschenswert, das, was von kunstmitteln für uns verwendbar sei, zu erhalten, nemlich den gegensatz von klingender weise, d. h. der reimlosen halbzeile und stumpfem reim. für uns sei die ausschlieszlichkeit der stumpfen reime eine lästige fessel, und wo es nicht anders gehe, würde er lieber einen klingenden reim in den kauf nehmen als eine geschraubte wendung. stimme man diesen ausführungen bei, dann sei man dahin gelangt, wohin der competenteste richter in diesen dingen, Ludwig Uhland, auch gekommen sei: zur modernen Nibelungenstrophe, wie sie allen aus seinem graf Eberhard der rauschebart bekannt sei. — Wenn nun die erläuterungen unserer lehrpläne voraussetzten, dasz der schüler aus guten übersetzungen einen eindruck von der eigentümlichkeit der originale erhalten solle, so sei es nach dem gesagten klar, dasz dies von der rhythmischen schönheit der alten dichtersprache nicht gelten könne, diese müsse mit der alten sprachform rettungslos preisgegeben werden. dieser umstand aber sei von gröszerer bedeutung, als vielleicht mancher glauben möge. warum seien denn fast alle übersetzer so hartnäckig auf die alte form mit auslassung von senkungen usw. versessen? wahrlich, nicht zum vergnügen, sondern deshalb, weil im altdeutschen Nibelungenlied die metrisch rhythmische form mit dem inhalt oder wenigstens der darstellung so verwachsen sei, dasz wer dem neuhochdeutschen zu liebe jene form verlasse, entweder auch in der darstellung vielfach abweichen müsse oder notwendig holprig und gezwungen werde, wenn er anders dem original nahe bleiben wolle. diese thatsache würde man im einzelnen leicht nachweisen können. die übersetzer selbst klagten darüber

sungen' oder 'so dir geschenkt ein röslein was' die betreffenden formen bloss des reimes willen willkürlich gebildet seien? er stimme demnach vollständig den ausführungen des prov.-schulrats Münch bei, der die kenntnis des werdens oder gewordenseins als ein treffliches mittel zur begründung der anhänglichkeit an die muttersprache bezeichne. wie aber sei es möglich zu machen, dasz der schüler alle diese wissenswerten einzelheiten behalte? müsse man denselben nicht einen festen rückhalt geben? gewis. Münch schlage deshalb vor, an einem stück aus Freidank oder an einem gesang des Nibelungenliedes dem schüler eine anschauung von der dichtersprache zu geben. der vorschlag sei gewis gut. wenn man aber so weit gehe, dann dürfe man auch fragen: warum nicht einen schritt weiter? wenn einmal an einem gesang die sprachliche schwierigkeit des Nibelungenliedes überwunden sei, könne man auch gleich weiter lesen. da nach dem gesagten es einerseits um der vollen wirkung der dichtung willen ebenso wie zum abschlusz der grammatischen belehrung hocherwünscht sei, zum betrieb der mittelhochdeutschen grammatik und des Nibelungenliedes zurückzukehren, und da anderseits die lehrpläne selbst hervorhöben, 'in der regel' sei man beim mittelhochdeutschen unterricht gescheitert, also die erzielung der unerläszlichen sicherheit doch nicht ganz verneinten, so möchte es gestattet sein, den vorschlag zu einem neuen versuch zu machen. dabei frage es sich zunächst, wie viel zeit für das mittelhochdeutsche gewährt werden könne, selbstverständlich ohne vermehrung der deutschen stunden. in dieser beziehung nehme er den vorschlag des referenten der sächsischen directorenconferenz von 1880 auf, die mittelhochdeutsche lectüre auf das wintersemester der obersecunda und hier auf die Nibelungen zu beschränken, in prima aber bei besprechung der älteren litteratur die charaktervollsten lieder Walthers und vielleicht sonst geeignete stellen anderer dichter im original zu lesen; bei diesem vorschlage sei man nemlich nicht genötigt, die neuhochdeutsche lectüre in obersecunda ganz zu unterbrechen. rechne man einige stunden für besprechung der aufsätze ab, so habe man in obersecunda 45 bis 48 stunden zur verfügung. freilich könne man in 24 stunden in einer übersetzung viel mehr lesen als in 48 stunden im original, doch sei anderseits nicht zu vergessen, dasz 400 strophen der alten dichtung unvergleichlich packender wirkten, als 1000 der übersetzung. dazu komme noch die grosze bedeutung, welche dieser unterricht für die deutsche grammatik haben werde. man pflege in den vollanstalten sechs bis acht gröszere classische werke zu lesen; lasse man nur eins derselben fallen, so brauche man keine andere seite des deutschen unterrichts irgendwie zu beschränken. die lectüre Walthers in prima aber würde nicht mehr zeit in anspruch nehmen, als man jetzt für die übersetzungen brauche, die oft genug noch der sinneserklärung bedürftig seien. wenn man ihm entgegenhalte, dasz dem mittelhochdeutschen unterricht immer grosze gefahren, nemlich oberflächlichkeit und raten, drohten, so gebe er zu, dasz es in der that schwer sei, diesen gefahren zu entgehen, wenn man nicht vor dem beginn der lectüre eine feste grammatische grundlage schaffe. man könne sich zwar auch in das Nibelungenlied hineinraten, aber diese methode koste nicht weniger zeit, nötige beständig zu störender unterbrechung der lectüre und befriedige, soweit seine persönliche erfahrung reiche, nicht; die nebel, welche an dem grammatischen wissen der schüler hiengen, lieszen sich dabei nur für kurze zeit vertreiben. sicherer scheine es ihm, vorher eine grammatische basis zu schaffen; dabei könne man auch die beziehungen zur neuhochdeutschen grammatik besser und planmässiger beachten. übrigens gehe an der hand eines knappen und klaren leitfadens dieser unterricht wunderbar rasch und unter dem grösten interesse der schüler vor sich, weil ja überall verdunkelte vorstellungen in denselben aufwachten; er denke an sechs bis acht stunden; der neuhochdeutschen grammatik wegen könnte man noch einige stunden zu-

den ganzen inhalt kennen lerne. so lange dem deutschen zwei stunden zugewiesen seien, müsse man sich mit den jetzigen zuständen begnügen und sich darauf beschränken, mittelhochdeutsche verse vorzulesen. Zahn: er würde es für groszen schaden halten, wenn die schule zum mittelhochdeutschen unterricht zurückkehre. auch ohne diesen lerne der schüler das lied so kennen, dasz es ganz und gar vor ihm stehe. bei solchem ansturm bleibe für griechisch und latein nichts übrig. Becker: er setze voraus, dasz der schüler den ganzen zusammenhang des liedes kennen lerne, etwa aus Vilmar; es sei erfahrung, dasz mancher, der den anfang des mittelhochdeutschen liedes gelesen habe, es später ganz durchstudiert habe. Jäger: als er ein 16jähriger gewesen sei, habe ein classischer philologe, Karl Ludwig Roth, der berühmte pädagoge, den deutschen unterricht, zwei stunden die woche, erteilt; benutzt worden sei dabei das lesebuch von Wackernagel mit den nach jahrhunderten geordneten sprachproben. Roth habe den unterricht eröffnet mit dem bekenntnis, er habe keine gelehrten studien über das deutsche altertum gemacht. man habe dann proben aus dem 15n jahrhundert, weiter solche aus dem 14n vorgenommen und sich so ganz auf naturalistische weise in die mittelhochdeutsche sprache rückwärts schreitend hineingelesen. man sei zum Nibelungenlied gekommen, als der plan geändert worden sei; aber da man in der schule nicht weiter gelesen habe, hätten sie ihrer 40 fast sämtlich die Nibelungen zu hause gelesen, sich zusammenschleppend, was an material darüber zu finden gewesen sei.

Trotzdem die für die sitzung in aussicht genommene zeit nahezu vorüber war und damit die behandlung des 3n punktes der tagesordnung 'einige bemerkungen zum capitel: schule und elternhaus' ausgeschlossen war, wünschte die versammlung einmütig wenigstens eine skizze des gegenstandes zu bekommen. Jäger legte eine skizze vor: wer das verhältnis von schule und elternhaus fruchtbar behandeln wolle, müsse aus dem abstracten heraustreten. das eine elternhaus sei so, das andere so, es gebe nur verschiedene elternhäuser, die man allerdings sortieren könne, aber wenn man von dem elternhaus in abstracto spreche, verbaue man sich den weg zu einem practischen ergebnis. wo auch in der pädagogischen litteratur von elternhaus die rede sei, da sei es mehr phraseologisch als mit eingehen auf die wirklichkeit besprochen. concrete fassung sei geboten. vom gymnasium könne man wohl abstract sprechen, weil alle gymnasien, auf gleichen einrichtungen aufgebaut, sich untereinander glichen. weiter: die kraft der erziehung des elternhauses bestehe in dem individuellen, in dem eingehen auf die sonderart des kindes, die kraft der schule liege aber nicht in diesem individuellen, sondern darin, dasz sie alle kinder, reich und arm, vornehm und gering, an gleiche ordnung und gesetze gewöhne, also gleichmässig erziehe. dann müsse man front machen gegen die reformphrase, als ob der lehrer fähig und verpflichtet sei, die individualität von seinen 40 sextanern aufs genaueste zu kennen und zu pflegen. es sei noch abzugrenzen, wieweit der lehrer im stande sei, die individualität der einzelnen zu beobachten und entsprechend in der schule zu behandeln. ferner sei wichtig der satz, dasz unsere pädagogischen erörterungen meist von dem gedanken ausgiengen, dasz diejenigen menschen, die vater oder mutter seien, die ein elternhaus bilden, direct eigentlich von selbst schon tugendhaft und etwas gutes seien; weil das verhältnis von eltern zu kindern ein so heiliges sei, berühre man die misstände nicht, obwohl gerade das verhältnis des vaters oder der mutter zu den kindern mit vielen fehlern und schwächen behaftet sei. naturgemäsz entwickele sich daraus eine reihe von irrtümern. nicht als ob unserer nation nicht ein genügender ernst der erziehung innewohne, im gegenteil. wir könnten das thema also fruchtbar nur dann behandeln, wenn wir uns bewust blieben, wie häufig elternhäuser in mangelhafter verfassung seien. selbst da, wo der beste wille vorhanden sei, trete manchmal schwäche hervor. ein wei-

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

20.
DIE CASUS UND DIE PRÄPOSITIONEN.

Die casus und die präpositionen gehören beide zu den geberdenartigen elementen oder bestandteilen der sprache. wir nennen geberdenartig alles dasjenige an der sprache, was in gestalt eines bloszen zeichens für einen bestimmten begriff oder ein allgemeines logisch syntaktisches verhältnis functioniert. das wort oder die lautgruppe, welche einen sonstigen gewöhnlichen oder regelmäszigen begriff für uns anzeigt oder vertritt, ist allerdings auch ein durch gewohnheit oder zufall festgestelltes conventionelles zeichen für denselben. von allen diesen gewöhnlichen worten oder begriffen aber unterscheiden sich die geberdenartigen bestandteile der sprache dadurch, dasz es immer bestimmte allgemeine und regelmäszig wiederkehrende oder sogenannte formale kategorien und verhältnisbestimmungen des denkens sind, welche sie in sich vertreten. der ganze allgemeine oder formale organismus der sprache beruht an sich auf einem system derartiger zeichen oder geberden. alle flexionen der worte sind geberden, welche gleichsam von ihnen selbst zur bezeichnung gewisser allgemeiner stellungen und verhältnisse ausgestreckt und gemacht werden. ebenso sind der accent und die wortstellung geberdenartige zeichen oder mittel der sprache, um die gewichtsverhältnisse der silben des wortes und der glieder des satzes hervorzuheben und anzuzeigen. alles dieses gehört an sich nicht zu dem sonstigen gewöhnlichen und wechselnden materiellen oder logischen inhalt des denkens, sondern bildet einen allgemeinen und feststehenden rahmen, in welchen die einzelnen begriffe immer nur wie andere und abwechselnde bilder eingeschoben werden. diese ganze geberdensprache in der rede aber hat auch immer einen bestimmten geistigen oder logischen charakter und wert. flexion, accent und

Wir sehen auf der andern seite auch in jeder sogenannten psychologischen erklärungsweise der sprache und ihrer erscheinungen einen abweg oder eine falsche und ziellose richtung des gegenwärtigen forschens. wie der menschliche geist es überhaupt fertig gebracht hat die sprache zu erschaffen, dieses wird durch keinen grübelnden scharfsinn jemals genau nachgewiesen und dargelegt werden können. das actuelle dieses psychischen vorganges etwa mit hilfe der Herbartschen oder einer andern seelenlehre erklären zu wollen, ist ein schlechthin unmögliches und verfehltes beginnen. man kann im menschlichen geist ebenso wenig wie in der natur das gras wachsen hören wollen, sondern musz sich begnügen mit den vorliegenden früchten oder producten alles wirklichen werdens. der philolog musz es durchaus vermeiden, sich in die unsichern tiefen der erkünstelten psychologischen speculation zu versenken, da er es nur mit dem begreifen der gegebenen erscheinungen der sprache rein als solcher zu thun hat. es ist aber überall auch gar nicht wahr, dasz der menschliche geist ganz allein und als solcher der urheber und schöpfer der sprache sei, sondern es liegt allem leben der sprache zunächst und vor allem ein aufnehmender und erkennender anschlusz an die gegebene wirklichkeit oder die welt der äuszern sachen zum grunde. die sprache ist so wie die kunst und die wissenschaft zuerst und insbesondere ein bild der welt oder eine nachahmende darstellung des auszer uns gegebenen im innern des menschlichen geistes. die einzelnen grammatischen wortclassen schlieszen sich unmittelbar an an die allgemeinen elemente, beschaffenheiten oder kategorien der wirklichen welt. die sprache unterscheidet insbesondere immer im substantiv und verbum die beiden kategorien des dinges als solchen und der an ihm hervortretenden zeitlichen erscheinung oder inhärenz. alles dieses ist nur von auszen her oder analytisch durch den sprachgeist aufgenommen und abgeleitet worden. es war eine ganz falsche und unhaltbare meinung der frühern rationalen grammatik oder philologie, dasz der menschliche geist gleichsam a priori in den allgemeinen kategorien der logik ein bestimmtes feststehendes system von auffassungsformen alles wirklichen mit hinzugebracht haben sollte, von denen auch die grammatischen formen oder sprachkategorien nur eine art von abdruck zu sein schienen. das einzige, was der geist an sich besitzt, ist nur das vermögen der unterscheidung des gegebenen in seine eignen allgemeinen sphären, bestandteile oder kategorien. alles sprachliche hat an sich nur einen objectiven oder auszer uns liegenden grund, inhalt oder ursprung gehabt. man musz die welt ansehen, wie sie ist, um die sprache in ihrer innern ordnung und einrichtung zu begreifen. der subjective factor oder der geist als solcher ist in seinem ganzen schaffen überall bestimmt gewesen durch die allgemeine natur der wirklichkeit, der er sich gegenüber befunden hat.

Die ganze erklärung der casus ist an sich eine sehr einfache, wenn man sich nur von allen unnatürlichen und erkünstelten

casus einer andern aufgehobenen und unter verlust ihres verbalen prädicates in den gegenwärtigen satz hereingezogenen passivischen aussage oder beziehung zu denken.

Die sprache hat sodann als eine weitere ergänzung den genetiv oder den sogenannten ursprungsfall erschaffen. diese bezeichnung ist darum nicht streng richtig oder zutreffend, weil die kategorie des ursprungs einer handlung an und für sich immer nur durch den nominativ oder subjectscasus vertreten wird. der genetiv hat ebenso wie der dativ immer nur in einer entfernteren oder mittelbaren weise an der handlung des satzes anteil und es bilden diese überhaupt die gruppe der beiden nebencasus, welche sich in zweiter linie an die beiden an der handlung des satzes direct beteiligten hauptcasus, den nominativ und accusativ, anschlieszen. der genetiv tritt an sich zunächst immer in begleitung oder im gefolge eines andern substantivbegriffes auf, welcher sich zu ihm in einem bestimmten verhältnisse der abhängigkeit oder zugehörigkeit zu befinden scheint. in den worten: 'das dach des hauses' zieht der begriff des daches den des hauses als eine weitere ergänzende nebenbestimmung mit in den satz herein. dieses verhältnis darf an sich überall so aufgefaszt werden, dasz der zweite oder hereingezogene begriff den erstern in der eigenschaft eines teiles oder einer zugehörigen dependenz mit in sich enthält, z. b. hier: 'das haus hat das dach.' der gegenwärtige genetiv ist also an sich immer zu denken als das subject einer sich auf jenen andern begriff erstreckenden allgemeinen verbalen beziehung des habens, einschlieszens oder in sich enthaltens. es vertritt also auch hier der casus an sich immer ein zu supponierendes ausgefallenes verbales prädicat an einem substantivischen subject.

Ganz analog aber ist auch die erklärung der natur und stellung des dativ. dieser bezeichnet oder vertritt an sich immer ein zweites oder entfernteres object der beziehung des satzes nächst dem ersten oder näheren des accusativ. kein verbalbegriff wird an sich direct oder unmittelbar mit dem dativ, sondern nur unter dem zwischentreten oder stillschweigenden hinzudenken eines accusativ construiert, z. b. invidere alicui, wo an sich immer aliquid zu supplieren ist. das nächste oder unmittelbare object, der accusativ, wird also hierbei immer auf das zweite oder entferntere object, den dativ, hingeschoben und mit diesem vereinigt, so dasz sich hieraus die an sich nicht unpassende bezeichnung des gebefalles erklärt. der erfolg einer solchen handlung ist also immer der, dasz der jetzt im dativ stehende begriff den auf ihn zugeschobenen oder mit ihm vereinigten accusativ enthält, einschlieszt oder besitzt. A gibt das ding dem B; jetzt also hat B das ding. auch beim dativ also ist ebenso wie beim genetiv ein solches ausgefallenes allgemeines prädicat der beziehung des habens auf den mit ihm verbundenen andern begriff zu supplieren, nur dasz dieses verhältnis nicht wie dort als ein an sich schon bestehendes, sondern als ein erst durch die handlung oder das geschehen des gegenwärtigen satzes herbeigeführtes erscheint. der genetiv ist an sich

deswegen ebenso wie die partikeln überhaupt nicht mit den eigentlichen oder regelmäszigen flectierten hauptbestandteilen des wortmateriales, dem nomen und dem verbum zusammengeworfen werden. alle partikeln sind etymologisch genommen reste des ursprünglichen der erschaffung des flexionsapparates vorausgegangenen zustandes oder materiales der sprache. sie stehen an und für sich genommen als blosze, gleichsam rohe und unbehauene bruchstücke auszerhalb des regelmäszigen, durch die vereinigung von nomen und verbum gebildeten logisch-syntaktischen zusammenhanges der rede. nichtsdestoweniger müssen auch sie ihrer allgemeinen stellung nach in die idee des λόγος oder des grammatischen aus subject und prädicat bestehenden satzes eingeordnet und hierauf zurückgeführt werden. inhaltlich genommen sind alle partikeln auch als prädicatsbestimmungen anderer gegebener elemente oder teile der rede aufzufassen. der logische inhalt der präpositionen sind an sich immer die allgemeinen localen eigenschaften oder stellungen des substantivs als eines gegebenen anschaulichen dinges im raume. die präposition in z. b. vertritt an sich die eigenschaft oder kategorie der innerlichkeit oder innenseite, die präposition an die der auszenseite eines dinges usw. alle diese gegebenen prädicatsbestimmungen aber nehmen hier die eigenschaft von geberden an, durch welche dieselben den dingen in rücksicht ihrer sonstigen logisch-syntaktischen stellung zugeteilt werden. sie sind insofern immer eine verbindende und hinweisende brücke von einem redeteil zu einem andern. das gleiche aber gilt auch von den beiden wortclassen der conjunctionen und der interjectionen. jene sind an sich bestimmungen ganzer sätze oder gröszerer redeteile, wie z. b. wenn ein geberdenartiger ausdruck für den begriff oder das verhältnis der bedingung ist. diese aber sind ebenso eigentlich prädicate des redenden subjectes, welche in gestalt einer geberde irgend ein verhältnis desselben nach auszen anzeigen. alles was zur sprache gehört, musz streng genommen auf die idee des λόγος oder die vereinigung von subject und prädicat zurückgeführt werden. alle geberden der sprache aber sind vereinfachende abbreviaturen, welche an der stelle von eigentlichen begriffen oder logischen teilen der rede eintreten. die flexionen aber sind etymologische geberden am worte selbst, während die präpositionen und partikeln syntaktische geberden, d. h. selbständige worte aber in vertretung allgemeiner logischer elemente oder verhältnisse sind. auch die präpositionen aber gehören eben deswegen ebenso wie die flexionen zu dem allgemeinen oder formellen grammatischen apparat und aufbau der sprache hinzu. die flexionen sind gleichsam wie halbinseln, welche aus dem selbständigen hauptkörper des wortes hervortreten, während die präpositionen sich wie abgesonderte und zugehörige inseln in der unmittelbaren nähe desselben befinden.

In den neuern sprachen pflegen die casus zum teil, insbesondere der genetiv und der dativ, durch präpositionen ersetzt oder

wir möchten insofern den ganzen kanon der möglichen casusformen noch in gewisser weise zu erweitern versuchen, als es an und für sich noch bestimmte feinere und modificiertere stellungen des substantivs im satze gibt, die in der regel zwar durch die gewöhnlichen casus mit vertreten werden und sich an die function oder bedeutung von diesen anschlieszen, die aber doch immer als eigne geberdenartige erscheinungen oder ausdrucksformen angesehen werden dürfen. etymologisch genommen ist hier nicht alles durch eigne zeichen ausgeprägt worden, was an und für sich den stoff oder die basis für einen besondern casus hätte abgeben können. der lateinische ablativ ist eine form, die zuweilen die function des griechischen genetiv und auch die des dativ ersetzt. zunächst möchte wohl der instrumental als eine dieser an und für sich möglichen oder naturgemäsz angezeigten weitern casusformen anzusehen sein. dieser vertritt die stellung des substantivs als eines mittels oder werkzeugs für ein bestimmtes geschehen. diese ganze function wird im lateinischen durch den ablativ und im griechischen durch den dativ und genetiv mit vertreten, während wir dieselben mit den präpositionen durch oder mit zu umschreiben genötigt sind. es ist dieses aber immer ein ganz einfaches syntaktisches verhältnis, welches insofern richtiger durch eine casusflexion als durch eine präposition seine vertretung findet. das mittel, wodurch etwas geschieht, ist immer ein zweites entfernteres subject oder eine andere mitwirkende ursache neben dem ersten eigentlichen subject oder der im nominativ stehenden wirkenden hauptursache selbst. auch der instrumental also kann ebenso wie der genetiv als ein weiterer ergänzender oder begleitender nebencasus der subjectsbeziehung im satze aufgefaszt werden. ihm aber steht auf der andern seite als eine entsprechende nebenform des accusativ oder der syntaktischen objectsbeziehung diejenige des die kategorie einer end- oder zweckursache vertretenden final gegenüber. auch dieser scheint im unterschied von dem regelmäszigen gebrauche des accusativ an sich als eine besondere casusform angesehen werden zu dürfen. der accusativ als reiner objectscasus verbindet sich überall mit dem transitiven verbalbegriff, indem er den ort oder den gegenstand bezeichnet, auf den sich die handlung von diesem als solche erstreckt. wenn aber im lateinischen z. b. gesagt werden kann: domum oder Romam ire, so functioniert hier vielmehr blosz der accusativ für diese fernere oder eine näher modificierte objectsstellung anzeigende form des final. denn die beziehung des intransitiven verbalbegriffes hat hier als solche nicht sowohl diesen substantivbegriff selbst zu ihrem gegenstand, als sie vielmehr nur durch denselben in der eigenschaft des zieles oder zweckes bedingt wird. die Aristotelische definition der πτῶσις αἰτιατική hat daher nicht sowohl den eigentlichen accusativ als vielmehr den von ihm mit vertretenen final zum gegenstand gehabt. es werden in ähnlicher weise wohl noch gewisse weitere casusformen sowohl auf seite der subjects- wie auf der der objectsbeziehung unter-

denken der sprache aber ist an sich abgeleitet oder kommt her aus dem geistigen inhalt oder den allgemeinen ordnungen und beschaffenheiten der wirklichen welt. jede einzelne sprache aber ist ein anderes bild oder eine andere darstellungsform dieses gemeinsamen gegebenen inhaltes oder gedankenstoffes der ganzen unsern geist umschlieszenden äuszern objectivität. die einzelnen sprachen können daher philologisch oder in rücksicht der art ihres gedankenausdruckes ebensowohl mit einander verglichen werden als dieses in rücksicht der abstammung ihres lautmateriales durch die jetzige historische etymologie geschieht. jene erstere vergleichung aber ist, wie uns scheint, die für die wissenschaft und den menschlichen geist zuletzt wichtigere und fruchtbarere als diese letztere. es zieht sich hier namentlich zwischen den alten und den neuern sprachen eine wichtige und für den ganzen fortschritt der geschichte bedeutsame grenze. die denkform der alten sprachen ist an sich eine schönere, reichhaltig vollkommenere und mit gröszerer wahrheit und feinheit ausgebildete als diejenige der neuern. für den standpunkt und das interesse der philologie werden daher die erstern immer einen ganz hervorragenden und entscheidenden wert beanspruchen dürfen. bei dem gegenwärtigen stand der schul- und bildungsfrage wird auch die philologie ihre stellung nur durch eine erneute stärkung und befestigung ihres eigentümlichen wissenschaftlichen princips und charakters aufrecht zu halten vermögen. die natürliche gesundheit des denkens zu pflegen aber musz immer als die pädagogische hauptaufgabe der philologie erscheinen und sie wird dieser aufgabe nur durch die strenge betonung und fortbildung ihrer besondern specifischen eigentümlichkeit nachkommen können.

Leipzig. Conrad Hermann.

21.

AUS DEM LEBEN UND DER PRAXIS.

Es ist besonders in den letzten jahren unendlich viel darüber gesprochen und geschrieben worden, dasz das gymnasialwesen in seinen unterrichtszweigen und seiner lehrmethode einer gründlichen reform mehr als bedürftig sei.

Vorschläge sind dazu von verschiedenen seiten, teils von berufenen, mehr noch von unberufenen gemacht worden. aus den meisten klingt der grundton heraus: das humanistische gymnasium habe seinen zweck erfüllt und müsse als veraltetes institut nunmehr den schularten platz machen, die dem zeitgeiste und den wünschen der eltern mehr entsprächen; welche mehr befähigten, das daselbst gelernte möglichst bald in klingende münze umzusetzen.

Dasz es hierbei an hämischen bemerkungen zuweilen nicht gefehlt, liegt auf der hand; selbstverständlich mischte sich auch die

verlangen danach tragen, sich womöglich blosz dulden zu lassen in einer gesellschaft, die zwar an geistiger bildung nicht höher steht, die aber von der welt als bevorzugter erachtet wird.

Das bekannte sprichwort: wie man in den wald schreit, so hallt es wider, oder: wie man sich selbst benimmt, so wird man behandelt, besitzt in gesellschaftlicher beziehung keine absolute wahrheit. auch ist es nicht besonders wünschenswert, mit den vätern unserer schüler in der gesellschaft zusammen zu kommen; denn mancher ist so plump, sich bei dieser gelegenheit nach dem stande seiner kinder in der schule zu erkundigen. zu einem besuche in der wohnung des lehrers hat er freilich weder lust noch zeit. andere suchen durch beleidigendes tractieren das objective urteil der lehrer ihrer kinder zu beeinflussen. einem manne mit verhältnismäszig geringem einkommen, so glaubt wohl mancher, könne man schon etwas bieten. lehnt man derartige zumutungen entschieden ab, so erwirbt man sich sicher nicht die gunst des zurückgewiesenen.

Und doch musz gerade der lehrer in jeder beziehung intact zu bleiben suchen. das kann er in erster linie freilich am besten durch das verzichten auf derartigen verkehr; wer dies aber als feigheit und schwäche des charakters betrachtet, der mag versuchen, sich durch taktvolles verhalten alles seiner ehre zuwiderlaufende vom halse zu halten. manchem, ja vielen wird es glücken, allen voraussichtlich nicht.

Demnach müste sich unser verkehr in erster linie auf das collegium beschränken. doch wenn wir ehrlich sein wollen, so haben wohl die meisten kein besonderes verlangen danach, auch noch auszer den dienststunden mit einander intimer zu verkehren. auch ist die arbeitslast nicht immer gleichmäszig verteilt und die auffassung der arbeitspflicht oft sehr verschieden. in solchen fällen stört der verkehr mehr, als er bisweilen fördert. dasz hierbei in den seltensten fällen wissenschaftliche dinge zur besprechung gelangen, läszt sich leicht voraussetzen. oft genug sind leider die lebensblüten schon im vertrocknen, ehe sie noch recht zum blühen gekommen. das ist das loos vieler von uns in kleinen städten, die wenig erfrischung gewähren, wo kunstsammlungen nicht vorhanden, die bibliotheken nur das notdürftigste enthalten und wahrhaft anregende persönlichkeiten sich nur selten finden. diese mängel aber durch gröszere reisen auszugleichen, ist nur recht wenigen vergönnt.

Soll also ein wirklich anregender verkehr unter den collegen geschaffen werden, so müste ein wissenschaftliches kränzchen gegründet werden, wo jeder teilnehmer sein thema so einrichten müste, dasz es auch nichtfachmännern eine quelle der belehrung würde. dasz es früher derartige vereinigungen gab, ist mir wohlbekannt; selbstverständlich trat nach der arbeit auch die relaxatio animi in ihre rechte. doch würden sich auch genug teilnehmer daran finden? ich fürchte: auch an uns lehrern ist der zeitgeist nicht ganz spurlos vorübergezogen; auch wir neigen zum teil dazu, uns das zu

obern classen. doch wie bald dürfte bei manchem der wunsch rege werden, wieder hinabzusteigen zu den kleinen. kommt man doch schnell genug zur einsicht, dasz es so schlimm daselbst nicht gewesen, als wie es einem vorgekommen. ja der unterricht in den untern classen ist und bleibt der schönste. denn liebe gewinnt in hohem masze, wer sie selbst zu spenden weisz, die aufrechterhaltung der disciplin macht dem lehrer, der ist, wie er sein soll, keine schwierigkeit, die aufmerksamkeit ist leicht rege zu machen und lebendig zu erhalten, wenn man es eben versteht, sich in die kinderseele zu versetzen. doch die liebe zum lehrer ist daselbst die hauptsache. aus ihr zunächst erwächst der erfolg im unterricht. schon um des lehrers willen wird so manches unterlassen, wozu die gährende jugend drängt. und was das glück des lehrers ausmacht, was ihn mit neuer arbeitslust erfüllt: die fortschritte seiner schüler: sie sind bei den meisten sichtbar, besonders aber, wenn ein tüchtiger mann einen neuen gegenstand zuerst zu behandeln hat.

Oben sieht es doch ganz anders aus. aus dem leicht lenkbaren kinde ist ein jüngling geworden, der, besonders in die prima versetzt, ein ziemlich stark ausgeprägtes selbstgefühl in sich trägt, das eltern und bekannte vielfach noch steigern. es entwickelt sich allmählich ein gewisser chorgeist, der durchaus nicht in erster linie auf das gute gerichtet ist, oft genug dagegen als geschlossene phalanx gegen einen nicht gerade beliebten lehrer losgeht. auch tritt der ehrbegriff nicht selten in falsche bahnen. der früher noch geduldig hingenommene tadel wird bezüglich seiner berechtigung in subjectiver auffassung geprüft und oft genug als unberechtigt erachtet. gute kameraden teilen die ansicht des betreffenden und ab und zu macht sich ein geräusch bemerkbar, das einer demonstration im kleinen nicht ganz unähnlich sieht. glücklicherweise verhindert die furcht vor den nachwirkungen gröszere excesse. ist der lehrer schwach, so wird er in den obern classen noch eher ein spielball seiner schüler als in den untern; hier kann schlieszlich noch der stock die autorität aufrecht erhalten, dort ist dieses mittel unanwendbar.

Wenn ich auch der ansicht bin, dasz in erster linie die persönlichkeit des lehrers selbst seine autorität und die disciplin aufrecht zu erhalten habe und auch im ganzen könne, so musz ich anderseits auch einräumen, dasz fälle eintreten können, wo er des beistandes seines directors nicht entbehren kann, er allein also nicht im stande ist, seine autorität zu wahren; steht er doch als einheit einer menge von schülern gegenüber, die nur zu geneigt sind, sich gegen den lehrer zu erklären. es gehört nicht nur ein taktvolles benehmen zum lehrer, der in den obern classen unterrichtet, sondern auch die nötige energie, die auf dem besteht, was sie für recht und billig hält. wird doch zuweilen ein wort der rüge nicht ohne weiteres ruhig hingenommen, höchstens von dem lehrer, von dessen unparteilichkeit und regem eifer für sein fach man sich überzeugt hat.

obern classen. doch wie bald dürfte bei manchem der wunsch rege werden, wieder hinabzusteigen zu den kleinen. kommt man doch schnell genug zur einsicht, dasz es so schlimm daselbst nicht gewesen, als wie es einem vorgekommen. ja der unterricht in den untern classen ist und bleibt der schönste. denn liebe gewinnt in hohem masze, wer sie selbst zu spenden weisz, die aufrechterhaltung der disciplin macht dem lehrer, der ist, wie er sein soll, keine schwierigkeit, die aufmerksamkeit ist leicht rege zu machen und lebendig zu erhalten, wenn man es eben versteht, sich in die kinderseele zu versetzen. doch die liebe zum lehrer ist daselbst die hauptsache. aus ihr zunächst erwächst der erfolg im unterricht. schon um des lehrers willen wird so manches unterlassen, wozu die gährende jugend drängt. und was das glück des lehrers ausmacht, was ihn mit neuer arbeitslust erfüllt: die fortschritte seiner schüler: sie sind bei den meisten sichtbar, besonders aber, wenn ein tüchtiger mann einen neuen gegenstand zuerst zu behandeln hat.

Oben sieht es doch ganz anders aus. aus dem leicht lenkbaren kinde ist ein jüngling geworden, der, besonders in die prima versetzt, ein ziemlich stark ausgeprägtes selbstgefühl in sich trägt, das eltern und bekannte vielfach noch steigern. es entwickelt sich allmählich ein gewisser chorgeist, der durchaus nicht in erster linie auf das gute gerichtet ist, oft genug dagegen als geschlossene phalanx gegen einen nicht gerade beliebten lehrer losgeht. auch tritt der ehrbegriff nicht selten in falsche bahnen. der früher noch geduldig hingenommene tadel wird bezüglich seiner berechtigung in subjectiver auffassung geprüft und oft genug als unberechtigt erachtet. gute kameraden teilen die ansicht des betreffenden und ab und zu macht sich ein geräusch bemerkbar, das einer demonstration im kleinen nicht ganz unähnlich sieht. glücklicherweise verhindert die furcht vor den nachwirkungen gröszere excesse. ist der lehrer schwach, so wird er in den obern classen noch eher ein spielball seiner schüler als in den untern; hier kann schlieszlich noch der stock die autorität aufrecht erhalten, dort ist dieses mittel unanwendbar.

Wenn ich auch der ansicht bin, dasz in erster linie die persönlichkeit des lehrers selbst seine autorität und die disciplin aufrecht zu erhalten habe und auch im ganzen könne, so musz ich anderseits auch einräumen, dasz fälle eintreten können, wo er des beistandes seines directors nicht entbehren kann, er allein also nicht im stande ist, seine autorität zu wahren; steht er doch als einheit einer menge von schülern gegenüber, die nur zu geneigt sind, sich gegen den lehrer zu erklären. es gehört nicht nur ein taktvolles benehmen zum lehrer, der in den obern classen unterrichtet, sondern auch die nötige energie, die auf dem besteht, was sie für recht und billig hält. wird doch zuweilen ein wort der rüge nicht ohne weiteres ruhig hingenommen, höchstens von dem lehrer, von dessen unparteilichkeit und regem eifer für sein fach man sich überzeugt hat.

seligste mensch, während dem rechten lehrer reicher lohn auch im jenseits verheiszen ist.

Wer auszerdem noch immer andere stände mit ihrem einkommen und äuszern ehren und vielleicht geringern arbeitslasten zur vergleichung mit dem seinigen heranzieht, der musz mürrisch werden, dem wird die freudigkeit des wirkens geraubt, ohne die sich erfolge nur schwer erzielen lassen.

Mag ein solcher vergleich an sich berechtigt sein, so darf er doch nicht zur herschenden vorstellung werden. wie soll man mit lust an die arbeit gehen, wenn der neid im herzen wohnt? frisch und freudig musz der geist des schulmannes sein, will er seine pflichten an der jugend erfüllen.

Ist das einkommen klein und ein schnelles aufrücken in höhere gehälter nicht möglich, so entschädigt meist die zukunft für das, was die gegenwart versagte. der stille, freudige arbeiter bleibt nicht verborgen, und fällt ihm äuszerlicher lohn auch nicht so reichlich zu, wie vielleicht manch anderm, so hat er doch den höhern lohn voraus.

Wünscht nun der eine erhöhung seines einkommens, der andere titel und orden, der dritte herabminderung seiner arbeitslast, ein vierter womöglich alles vereint, so dürfte auch ich meine wünsche äuszern können, die augenblicklich mir am nächsten liegen. sie sind gerichtet auf die erteilung der berechtigung zum einjährigen dienste im heere, auf die trennung der prima in zwei besondere jahrescurse und auf die nur einmalige abhaltung des abiturientenexamens im jahre.

Wünsche kann ja freilich jeder hegen; ob sie erfüllt werden, hängt von andern ab; jedenfalls müssen sie begründet werden können, soll ihnen nicht jede hoffnung auf erfüllung von vorn herein genommen sein.

Der unterricht in der untersecunda kann nach meinen erfahrungen nicht als der für die lehrer erfreulichste betrachtet werden. ein gröszerer teil der schüler besucht eben diese classe nur in der absicht, am ende des schuljahres das berechtigungszeugnis zum einjährigen dienst zu erhalten. von wissenschaftlichen interessen ist nur bei recht wenigen die rede; die gedanken der meisten schweifen längst jenseits der grenzpfähle der schule umher. hinsichtlich des fleiszes ist es nicht besser als wie um die aufmerksamkeit bestellt. es erbt sich aber durch lange beobachtung erprobt gleichsam die tradition fort, dasz die lehrer meist sehr milde urteilen, sobald man die absicht ausspricht ins praktische leben überzugehen, wozu eben das berechtigungszeugnis — wofür mir der kürze wegen fortab 'das einjährige' zu sagen gestattet sein möge — die brücke schlagen soll.

Sie irren sich im ganzen wohl nicht. einpauken läszt sich eben nicht alles, und versagt man einem und dem andern wirklich das einjährige, so sitzt er schlieszlich so lange, bis er sich dasselbe thatsächlich ersessen hat. viel mehr hat er nicht gelernt, wohl aber die

durchlaufen trachten, als mit denen, deren ganzer schulzweck nur die erlangung des einjährigen ist.

So würde thatsächlich die übliche redensart 'sich das einjährige ersitzen' aus der welt geschafft und die berechtigung zum einjährigen dienste der lohn für den eifer und fleisz während der ganzen schulzeit und nicht nur ein vorrecht der schüler, deren eltern es ermöglichen können, ihre kinder so lange auf der schule zu lassen, bis diese ihren zweck erreicht haben. auch dürfte der moralische einflusz, den eine reguläre entlassungsprüfung auf diese schüler ausübte, nicht ganz gering geschätzt werden, während sie jetzt mit einer nicht ohne gutes recht verschrieenen halbbildung ohne sang und klang die schule verlassen.

Dies mein wunsch bezüglich des einjährigen; mein zweiter bezieht sich auf die teilung der prima in zwei gesonderte jahrescurse und auf die nur einmalige abhaltung des abiturientenexamens an anstalten geringern umfangs und mit jahrescursen. denn nach meiner ansicht ist bei jahrescursen jedes michaelisexamen eigentlich nur für die bestimmt, die ihre schuldigkeit nicht voll und ganz gethan haben. recht selten sind ja zum glück die fälle, wo strebsame schüler durch längere krankheit in ihren fortschritten gehemmt werden. wer aber nach prima versetzt worden ist, von dem müste man auch verlangen, dasz er bei zweijährigem classensitz in der prima rechtzeitig das examen mit erfolg bestehe. kann ers nicht, weil er es eben an dem dazu nötigen hat fehlen lassen, so mag er nicht mit einem halben, sondern mit einem ganzen jahre dafür büszen.

Wird nun an mittelanstalten und an kleinen bei jahrescursen doch so häufig ein zweites examen zu michaelis nötig, so hängt dies nach meiner meinung in erster linie mit der combination der beiden primen zusammen.

Es liegt in der natur der sache, dasz man sich am meisten mit denen beschäftigt, die zunächst das examen ablegen wollen, die andern also zwar nicht vernachlässigt, aber doch nicht so vornehmen kann, als es nötig ist. dies merkt der unterprimaner sehr wohl und glaubt nun in seiner arbeit nachlassen zu dürfen.

Auch bestärkt die schüler in ihrem fleisze gewis nicht die aussicht, dasz sie ja noch bei ablauf des dritten semesters in die oberprima versetzt werden und am ende des vierten das abiturientenexamen machen können. anders verhielte sich die sache gewis, wenn beide primen gesondert unterrichtet würden, wobei also für mangelhaften fleisz ein ganzes jahr die strafe wäre. man setze aber ja nicht eine solche willenskraft bei allen primanern voraus, dasz sie, auch wenn sie nur seltener darankommen — und bei starken combinierten primen ist dies sicher der fall — unentwegt all ihre kräfte aufbieten, um ihr ziel zu erreichen.

Auf den mittlern und untern stufen ist es geradezu unerläszlich, selbst in starken classen, in lebendiger umfrage möglichst viele schüler, wenn auch manchen nur bei geringfügigen dingen, in den

Die antiken sprachen, die in erster linie den verstand und die urteilskraft so weit schulen sollen, dasz es dem schüler erleichtert werde, sich auch in allen andern fächern ein klares urteil zu bilden, können beim mündlichen examen meist nur ein gewisses quantum von sprachkenntnissen belegen, wenn auch verstandesfragen nicht ganz ausgeschlossen bleiben.

Doch ich schweife zu weit ab von der weitern begründung meines wunsches.

Die combination beider primen also hat nach meiner meinung viele schattenseiten, und die zweimalige prüfung bei jahrescursen stört den gleichmäszigen betrieb des schulunterrichts überhaupt. die mehrzahl der schüler erfährt vieles mehr stückweise als in gehöriger ordnung und kann dasselbe nicht gehörig zum dauernden besitz verarbeiten. auch der lehrer selbst kommt nie zur ruhe; denn kaum ist das eine examen abgehalten, so musz er schon wieder das nächste ins auge fassen, selbstverständlich in erster linie auf die künftigen abiturienten bedacht. auch dürfte die frage nicht ganz überflüssig sein, ob denn nur wenige abiturienten, zumal sie ja ihre schuldigkeit nicht gethan, berechtigt sind, den ganzen prüfungsapparat in bewegung zu setzen. wird diese frage verneint, so erwächst für die zur prüfungscommission gehörigen lehrer geradezu die pflicht, unzeitgemäsze examina zu verhindern. doch da spricht wieder die milde ihr mächtiges wort, und was man der theorie nach für richtig hält, läszt man aus humanitätsrücksichten in der praxis ungeschehen.

Sollte mein zweiter wunsch: die trennung der prima in zwei besondere coeten, in erfüllung gehen, so müste allerdings der anstaltsetat bedeutend erhöht werden, was nicht zu erhoffen ist, so lange eben noch wichtigere bedürfnisse zu befriedigen sind. doch dürfte es nicht ganz überflüssig sein, den hier erörterten fragen näher zu treten.

Sollte dieser aufsatz, der aus liebe zum fach entsprungen ist, hierzu anregen, so ist dessen zweck vollauf erfüllt.

KEMPEN IN POSEN. PAUL MAHN.

22.

DIE ALTEN SPRACHEN IN DER PÄDAGOGIK HERBARTS.

Die vorliegende arbeit will nicht mehr bieten als eine zusammenstellung der ansichten Herbarts über den altsprachlichen unterricht; es ist mir dabei weit mehr auf eine möglichst vollständige, übersichtliche und klare darlegung dieser ansichten, als auf eine eingehende beurteilung derselben angekommen. sollte es mir gelungen sein, die in solcher weise begrenzte aufgabe zur zufriedenheit zu lösen, so wird diese kleine studie vielleicht manchem, der an pädagogischen fragen anteil nimmt, nicht unwillkommen sein. denn einmal steht die frage selbst, über welche wir das urteil des groszen

zu jener zeit noch nicht genügend beachtet wurden; getäuscht hat er sich aber in seiner zeitbestimmung. denn es ist thatsache, dasz noch dasselbe jahrhundert, in welches Herbarts wirken fiel, nemlich das unsere, den Herbartschen ideen die vollste anerkennung gezollt hat; ja noch mehr: wir dürfen wohl mit recht behaupten, dasz man auszerhalb des kreises der strengsten Herbartianer und derer, die nur aus unkenntnis über Herbart von vorn herein absprechend urteilen, zu einer objectiven wertschätzung seiner anschauungen gelangt ist. man hat bereits die einseitigkeiten, die übertreibungen in seinen pädagogischen ansichten von den groszen, unvergänglichen ideen zu sondern gewust. und der letztern bleiben wahrlich eine menge übrig; genug, um jedem angehenden lehrer, sofern er es nur ernst mit seinem berufe meint, eine fülle von anregung und reichen stoff zum nachdenken darzubieten. schon diese aussicht allein musz meines erachtens zum studium der Herbartschen pädagogik einladen.

Jeder fachlehrer wird natürlich die pädagogischen werke Herbarts mit einem besondern nebeninteresse lesen; so richtet der classische philologe seine aufmerksamkeit vor allem auf die ansichten, die Herbart über die alten sprachen äuszert. im folgenden werde ich nun versuchen ein bild von denselben zu entwerfen, indem ich die aussprüche Herbarts, welche für seine anschauung auf diesem gebiete wesentlich sind, zusammenstelle. möchte es mir gelungen sein dieses bild freizuhalten von aller einseitigkeit, welche natürlich entsteht, sowie man auf bestimmte aussprüche widerrechtlich ein groszes gewicht legt.[1] wo immer es angieng, habe ich Herbart selbst reden und zwar ausreden lassen, ohne mich mit dem bloszen hinweise auf die betreffenden stellen seiner werke zu begnügen. der strengern disposition zu liebe musten manche zusammenhängende aussprüche von einander getrennt werden; da ich mir nicht verhehlte, dasz ein solches verfahren stets seine bedenklichen seiten hat, so habe ich mich jedesmal geprüft, ob ich durch diese trennung dem sinne der betreffenden stelle nicht gewalt anthäte. dasz die grammatikalische fassung einzelner aussprüche bisweilen eine geringfügige änderung erfahren muste, damit diese sich besser in den zusammenhang meiner worte einfügten, ist natürlich.

Ausgangspunkt und hauptstudium waren für mich selbstverständlich die pädagogischen schriften Herbarts. von der litteratur über ihn habe ich nur einen kleinen teil benutzt in der erwägung, dasz, wenn einmal die kreise weiter gezogen würden, so bald kein ende zu finden gewesen wäre. die stellen, wo ich mich mit den ansichten von andern, Herbartianern und nicht-Herbartianern, vertraut gemacht habe, sollen jedesmal durch die betreffenden hinweise bezeichnet werden. für die pädagogischen schriften Herbarts habe ich die vortreffliche ausgabe von Otto Willmann benutzt 'Joh. Fr.

[1] dieser vorwurf der einseitigkeit ist meiner ansicht nach z. b. Paulsens artikel über Herbart 'Herbart und der gesunde menschenverstand' (gesch. d. gelehrt. unterr. s. 562 ff.) nicht zu ersparen.

des vielseitigen und gleichschwebenden interesses; diese ist die eigentliche aufgabe des unterrichts. das vielseitige, gleichschwebende interesse umschlieszt die erkenntnis und die teilnahme; danach gliedert es sich in die bekannten sechs arten des interesses: empirisches, speculatives, ästhetisches (erkenntnis) und sympathetisches, sociales, religiöses (teilnahme).

Zur erkenntnis gelangen wir durch erfahrung, zur teilnahme durch umgang. beide jedoch würden bei jedem menschen sehr mangelhaft sein, wenn nicht der unterricht ergänzend einträte.

Nach den beiden hauptgebieten, auf welche sich das interesse bezieht, scheidet sich nun auch die stoffmasse, welche dem unterrichte zur grundlage dient, in zwei hauptrichtungen, nemlich in die historische und die naturwissenschaftliche richtung. über diese zwei 'hauptfäden' des unterrichts müssen wir jetzt eingehender handeln.

Erst allmählich hat sich bei Herbart die fassung herausgebildet, wie ich sie eben angegeben habe, dasz im unterrichte die historische und naturwissenschaftliche richtung zu scheiden sei. es ist nicht ohne interesse die entwicklung dieser fassung in den pädagogischen schriften Herbarts zu verfolgen; wir werden dabei sehen, wie die anfangs verschwommenen bezeichnungen mit der zeit sich abklären, wie die zuerst teils unbestimmt, teils zu eng umgrenzten begriffe allmählich eine feste und wesentlich erweiterte bedeutung erhalten.[4]

Schon in dem einen berichte an hrn. v. Steiger[5] — es ist der vierte der uns erhaltenen — finden wir die zweiteilung des unterrichtsstoffes (I 54 f.). Herbart denkt sich den ganzen unterricht an zwei neben einander fortlaufende hauptfäden geknüpft; der eine ist für den verstand, der andere für die empfindung und die einbildungskraft. den verstand üben schwere anstrengungen; für ihn gehört die mathematik und die durch sie zum groszen teil vorbereitete physik, von welcher aus man in die übrigen naturwissenschaften nach willkür fortschreiten kann. das wird am besten durch allmähliches umherleiten in allerlei empfindungen und durch eine anfangs dem kindesalter angemessene, mit den jahren immer mehr berichtigte sittenlehre gebildet. — 'Um den weg der charakterbildung zu finden, was können wir besseres thun, als den spuren der mora-

[4] dieselbe beobachtung läszt sich auch in bezug auf andere pädagogische begriffe H.s anstellen. schon in den frühesten zeugnissen für die anschauungen des groszen pädagogen, in seinen briefen und berichten, treten bald mehr, bald weniger klar einzelne von den begriffen auf, welche wir dann in der allg. pädag. zu festen säulen des systems ausgebildet wieder finden. in bezug auf den begriff des interesses hat Willmann I 395 anm. 46 eine derartige untersuchung angestellt, welche sich an einer stelle (s. 397 letzter absatz) auch mit der unsrigen kurz berührt.

[5] H. war vom sommer 1797 bis anfang 1800 erzieher der drei söhne des Berner patriciers Steiger von Reggisberg (Willm. I 3). von seiner thätigkeit erstattete er dem vater öfters ausführliche schriftliche berichte (I 11 ff.).

an diese groszenteils geschichte und die ganze geschmacksbildung an.' so spricht Herbart in den 'bemerkungen über einen pädagogischen aufsatz' 1814 (I 26 ff.) seine meinung aus; und Willmann bemerkt mit recht anm. 28, dasz diese forderung nicht der spätern entspricht, welche wir als die vollendete unten wiedergeben werden. — Im 'lehrbuch der pädagogik' 1816 (II 121) und in dem 'pädagogischen gutachten über schulclassen und deren umwandlung nach der idee des herrn regierungsrat Graff' 1818 (II 74) begegnen uns noch einmal die mathematik und die alten sprachen als unterrichtsgegenstände des gymnasiums.[7] dagegen bezeichnet einen wesentlichen fortschritt nach der letzten, endgültigen fassung hin die 'kurze encyclopädie der philosophie' 1831, in welcher es heiszt (II 471 f.): 'für den erziehenden unterricht der frühern jugend gibt es nur zwei hauptwissenschaften, geschichte und mathematik. der geschichte gehört als hilfswissenschaft die gesamte philologie.'

Die letzte und höchste entwicklungsstufe dieser forderung für den unterrichtsstoff finden wir nun aber in dem 'umrisz pädagogischer vorlesungen' und zwar in dessen zweiter ausgabe 1841 (II 522).

'Zwei hauptrichtungen unterscheide man im unterricht, die historische und die naturwissenschaftliche. zur ersten gehört nicht blosz geschichte, sondern auch sprachkunde, zur andern nicht blosz naturlehre, sondern auch mathematik.'

Dasz diese beiden richtungen nun stets neben einander herlaufen müssen, wird von Herbart mehrfach betont, wie er sich ja überhaupt vorzugsweise mit der verbindung der studien beschäftigt. 'denn was einzeln stehen bleibt, hat wenig bedeutung' (II 532). ganz verkehrt ist die ansicht, 'dasz die sogenannten humaniora den realien gegenüberständen und diese nicht neben sich leiden könnten, während die letztern mindestens eben so sehr zur vollständigen bildung gehören als jene' (II 555). 'wenn diese studien nur gehörig zusammenwirken, so leisten sie, in gemeinschaft mit dem religionsunterricht, sehr vieles, um dem jugendlichen geiste diejenigen richtungen zu geben, welche dem vielseitigen interesse angemessen sind. wollte man aber philologie und mathematik auseinanderfallen lassen, die verbindungsglieder wegnehmen, und einen jeden nach seiner vorliebe die eine oder die andere wählen lassen, so würden ein paar nackte einseitigkeiten herauskommen' (II 549). diese einseitigkeit der interessebildung wird in dem pädagogischen gutachten näher beleuchtet (II 83), und gezeigt, wie lectüre classischer autoren, naturgeschichte, erdbeschreibung, rechnungen, anschauungsübungen notwendig in einander greifen müssen, um die

[7] die forderung, dasz auf den gymnasien mathematik mit den alten sprachen gleichgestellt werden sollte, hatte Drobisch in seiner schrift 'philologie und mathematik, als gegenstände des gymnasialunterrichts betrachtet' usw. energisch aufgestellt, welche Herbart in seiner kritik (Hall. allg. litt.-ztg. 1832 nr. 151. Willm. II 259 ff.) sehr warm empfiehlt.

heiszt es nemlich: 'mancher übt ein musikalisches instrument bis zu ausgezeichneter fertigkeit; späterhin weicht diese liebhaberei einer andern — dasselbe schicksal hat die mathematik; und hier gerade zeigt sich der vorrang der philologie, oder wenigstens eines teiles derselben. theologen, juristen und mediciner dürfen ihr latein nicht vergessen! mathematik aber darf von den meisten vergessen werden.'[9]

Wo findet sich nun aber — das ist die weitere frage — der passende anknüpfungspunkt für die ergänzung des umgangs, für die ausbildung der teilnahme, welche die aufgabe der historischen richtung des unterrichts ist?

Schon in der schrift 'über die ästhetische darstellung der welt als das hauptgeschäft der erziehung' 1804 (nachschrift zur zweiten auflage von 'Pestalozzis idee eines ABC der anschauung') wird uns eine bestimmte antwort darauf erteilt (I 291). 'etwas schwerer ist dieser anfangspunkt der reihe für die fortschreitende teilnahme anzugeben (welche von der andern reihe des unterrichts, der der erkenntnis, zwar getrennt ist, aber stets gleichzeitig mit ihr fortläuft) und den angegebenen zu rechtfertigen. die genauere betrachtung entdeckt bald, dasz dieser punkt nicht in der jetzigen wirklichkeit liegen kann. die sphäre der kinder ist zu eng und zu bald durchlaufen: die sphäre der erwachsenen ist bei cultivierten menschen zu hoch, und zu sehr durch verhältnisse bestimmt, die man dem kleinen knaben nicht begreiflich machen will, wenn man auch könnte. aber die zeitreihe der geschichte endigt sich in der gegenwart und in den anfängen unserer cultur, bei den Griechen, ist durch classische darstellungen eines idealischen knabenalters durch die Homerischen gedichte ein lichter punkt für die gesamte nachwelt fixiert worden.' nicht also die neuzeit, die gegenwart hat der erste historische unterricht zum gegenstande der behandlung zu machen, sondern er soll die kinder in die classische vorzeit zurückführen, in die alte welt, in welcher der knabe mit musze wandeln kann (I 292), in das an sich heitere und grosze altertum (II 154), in die classische kinderzeit der Griechen (I 346), zu der kindlichkeit, diesem allgemeinen eigentum aller ältern griechischen schriftsteller (I 426). diese notwendigkeit wird immer und immer wieder von Herbart mit den schönsten und eindringlichsten worten betont. dieser ausgang von den alten ist 'gerade denjenigen am natürlichsten, welche noch nicht, mit uns, in die zukunft schauen können, weil sie noch nicht einmal die gegenwart begreifen — und für welche eben darum das vergangene die wahre gegenwart ist' (I 426). ähnlich heiszt es in der kritik des buches von Drobisch: 'dem knaben sagt ein ruhiges verweilen in der vergangenheit im ganzen besser zu, als ein beschleu-

[9] über die naturwissenschaften und die philologisch-historischen wissenschaften als wissenschaften, nicht als unterrichtsgegenstände, finden wir eine sehr interessante betrachtung in H.s aphorismen (Willmann I 471 anm.).

analytisch aus dem umgange mit bekannten oder dargestellten individuen entwickeln kann, und die sich noch viel weniger mit dem allgemeinen gattungsbegriffe, menschheit, leichthin aufnehmen läszt. nur diejenigen besitzen sie zum teil, und können sie einigermaszen mitteilen, die zahllose, manigfaltige bilder der menschheit in sich selbst erzeugt haben; — nur die würdigsten unter den dichtern, und ihnen zunächst, den historikern. wir suchen bei ihnen die klärste anschauung allgemeiner psychologischer wahrheit. aber diese wahrheit ist continuierlich modificiert nach andern und andern zuständen der menschen in zeiten und räumen. und die empfänglichkeit für sie modificiert sich continuierlich mit dem fortschritt des alters. es ist pflicht des erziehers, zu sorgen, dasz diese und jene modificationen, stets richtig auf einander treffend, mit einander fortgehen mögen. darum ein chronologisches aufsteigen von den alten zu den neuern!' — In derselben schrift heiszt es I 427: 'wenn die teilnahme entstehen soll aus einfachen, lautern, klaren gefühlen, so musz sie an der reihe der menschlichen zustände fortgehen, bis auf den gegenwärtigen, von demjenigen anfangend, welcher der erste ist, der sich rein genug ausdrückte, und sich genug ausbreitete durch den umfang der manigfaltigen gemütsbewegungen, die ihm zugehören.'

In der vorrede zu Dissens schrift 'kurze anleitung für erzieher die Odyssee mit knaben zu lesen' (bei Willm. I 576) wird ebenso das chronologische aufsteigen als schutz gegen bedenkliche irrtümer verlangt: 'die pädagogischen zwecke fordern, dasz der hauptstamm aller europäischen cultur, der im hellenischen lande erwuchs, in seiner geraden und natürlichen richtung in den gemütern aller derer sich erhebe, welche die gebildeten der nation zu heiszen und die öffentliche meinung vorzugsweise zu bestimmen anspruch machen. diese alle, so viele ihrer sind, müssen gehütet werden, dasz sie nicht von der jedesmaligen gegenwart oder auch von trugbildern einer entstellten vergangenheit, ja selbst von einzelnen glänzenden phänomenen der vorzeit sich fortreiszen lassen.'

'In der ernährung der teilnehmenden interessen musz der historische unterricht sowohl, als der philologische den religionsunterricht unterstützen', diese forderung finden wir im umrisz § 135 (II 574) ausgesprochen. — Mit schönen worten wird in der vorrede zu Dissens schrift von der erziehung gesagt, 'dasz sie sich an die philologie wende, um von ihr unterstützt, wiewohl nicht von ihr allein geleitet, die teilnahme an allem, was menschlich ist, desto reicher auszubilden' (I 576). teilnahme und geschmack werden an zwei stellen, von verschiedener fassung, welche aber doch dasselbe bedeutet, als die früchte der historischen studien bezeichnet. I 446: 'geschmack und teilnahme erheischen das chronologische aufsteigen von den alten zu den neuern', und II 548: 'die litteratur mit ihren dichtern und rednern gehört dem ästhetischen interesse; die geschichte weckt teilnahme für ausgezeichnete männer und für gesellschaftliches wohl und wehe' (sympathetisches und sociales interesse).

lehrplan (I 79) ausdrückt: 'für jedes alter, für jede stufe der jugendbildung ist die alte litteratur so reich an hilfsmitteln, dasz man sich im gebrauch derselben mit groszer leichtigkeit nach den verschiedenen anlagen und temperamenten richten kann. sie in ihrem ganzen umfange mit der jugend durchzugehen, würde bei den meisten ganz unmöglich sein; man kann aber aus dem, was für jedes alter gehört, so viel und so wenig herausheben, als die bedürfnisse und fähigkeiten eines jeden verlangen, und der zusammenhang des ganzen läszt sich immer durch mündliche erläuterungen leicht ausfüllen, wenn man nur nicht durch unzeitige vorsprünge den hauptfaden zerrissen hat.'

Es enthält nun aber die forderung eines aufsteigens von den alten schon deutlich genug den hinweis darauf, dasz jedes verharren, jeder unnötige aufenthalt vermieden werden musz. vor einem solchen warnt Herbart an mehreren stellen. die philologen, welche freilich bemüht sind sich geistig zurückzuleben, dürfen den knaben und den jüngling ja nicht rückwärts ziehen. 'denn die richtung der bewegung geht im jugendalter jederzeit vorwärts; nur der jedesmalige standpunkt des knaben und jünglings liegt noch in der vergangenheit, weil er noch nicht da, wo sich die heutige generation der erwachsenen befindet, anlangen konnte' (II 261).

Ein continuierlicher[12] fortschritt (I 577) musz stattfinden; eine fortschreitende darstellung der welt, eine fortschreitende teilnahme wird gefordert (I 291). 'die welt, wie der knabe sie betrachtet in den stunden des ernstes, dehne sich weiter und weiter aus; zwar immer gelegen zwischen den gleichen extremen, dränge sie gleichsam dieselben in weite fernen hinaus, damit platz werde für die menge der charaktere, welche am faden der geschichte hereintreten, jeder beleuchtet, womöglich durch seine ersten classischen beschreiber' (ästh. darstell. I 292). — Am eindringlichsten, weil auf einzelne beispiele hinweisend, erscheint mir die mahnung in der vorrede zu Dissens schrift (I 577), die daher auch hier zu ihrem vollen rechte kommen soll: 'früh musz ihre seele (d. h. die der gebildeten der nation) wurzeln in derjenigen vorwelt, von der es einen continuierlichen fortschritt gibt bis zur gegenwart; allmählich aufwachsend mit der vorwelt müssen sie an bestimmten stellen auch dasjenige fremdartige (z. b. einiges orientalische und einiges altdeutsche) antreffen, was hinzugekommen ist, ohne die hauptrichtungen des fortgangs zu bestimmen, und was eben deshalb nicht die hilfsmittel einer continuierlichen bildung hergeben kann. wie aber nie der mensch in die zeit einsinken soll, so soll auch das urteil des knaben und des jünglings über den zeiten schweben, mit denen er fortschreitet: eben zum fortschreiten soll er sich getrieben fühlen,

---

[12] man erkennt sofort den kunstausdruck in dem worte 'continuierlich'. continuierlich nemlich musz nach Herbart der unterricht in bezug auf die teilnahme sein. vgl. allg. päd. I 408.

Und so hat Herbart ein gutes recht in seinem aufsatze 'über das verhältnis der politik und pädagogik' (kurze encyclopädie der philosophie II 477) es als ein unglück zu bezeichnen, 'wenn die vorzeit keine heilsamen oder passenden beispiele darbietet', und als einen groszen vorteil, 'wenn es denkmale der vergangenheit gibt, wohin aller augen sich richten'. denn alte, wie junge staaten 'schauen bei zweifelhaften fällen in ihre vergangenheit zurück, und finden darin, was fortzuführen, was zu erneuern, was zu vermeiden ihnen wünschenswert scheint.' — Man vergleiche damit noch das in der allgemeinen pädagogik (I 427) gesagte: 'nur wenige ihrer zustände hat die vergangenheit ausgesprochen; noch viel seltener sich so rein und vielseitig ausgedrückt, als die erziehung es wünschen müste. unschätzbar sind eben darum diejenigen documente, in welchen sie wie mit volltönender lebender stimme uns anspricht; — das übrige müssen wir durch die phantasie ergänzen.'

An die forderung einer lebhaften vergegenwärtigung des altertums für die zu unterrichtende jugend knüpft sich nun unmittelbar die frage: wie kann man eine solche verbindung mit der classischen vorzeit in wirksamer weise herstellen? die antwort darauf wird von Herbart an mehreren stellen gegeben: durch die erlernung der alten sprachen.

So sind wir, dem straffen system der Herbartschen erziehungslehre folgend, ganz von selbst auf den gegenstand unserer nähern betrachtung gekommen.

'Ohne dasz der unterricht einen teil seines weges durch die alten sprachen herdurch genommen hat, wird niemand dazu gelangen sich das altertum, mit dem wir durch so viele bande zusammenhängen, lebhaft zu vergegenwärtigen', so spricht sich Herbart in seinem 'pädagogischen gutachten über schulclassen' aus (II 103), an einer für uns überhaupt sehr wichtigen stelle, welche wir wiederholt heranziehen müssen. zwei jahre später lautet sein urteil nicht minder bestimmt in dem 'gutachten zur abhilfe für die mängel der gymnasien und bürgerschulen' (II 148). 'dasz nun unsere jugend die alten sprachen lernen müsse, um sich mit dem altertum in verbindung zu setzen, betrachten wir als eine sache der notwendigkeit.' in negativer form sagt Herbart in seinem umrisz § 280 (II 636) dasselbe, dasz sich nemlich die lebhafte vergegenwärtigung des altertums ohne die alten sprachen und ohne die macht jugendlicher eindrücke nicht erreichen läszt.

Diese drei aussprüche möchte ich als leuchtende zeichen an den eingang unserer betrachtung über die alten sprachen in der pädagogik Herbarts aufstellen. sie müssen ihren hellen schein über die weitere bahn werfen, auf welcher wir dem strengen theoretiker folgen werden, der bis ins kleinste das recht des erziehenden unterrichts zu wahren gewillt ist; wir könnten sonst vielleicht doch manchmal irre werden, wenn wir die durch starke schatten verdüsterten strecken dieses weges durchwandern müssen.

jugend zu wecken? wie das mit den lehrmitteln zusammenhänge, deren man nun einmal gewohnt ist sich in den schulen zu bedienen? — das führt auf weit aussehende überlegungen und darüber läszt sich so geschwind kein entschlusz fassen.'

Zwei weitere citate sollen zeigen, wie energisch Herbart die aneignung einzelnen wissens und könnens als unterrichtszweck verurteilt. im umrisz § 100 (II 555) wird die absolute voraussetzung, diese oder jene wissenschaft solle gelehrt werden, als eine solche bezeichnet, welche der erziehende unterricht nicht von dem zwecke trennen darf: 'dasz die geistige thätigkeit des zöglings soll gewonnen werden. dies bestimmt seinen gesichtspunkt, aber ebenso wenig das blosze wissen, als der nutzen' (vgl. noch II 461: der pädagogische wert des unterrichts 'kann nicht im bloszen wissen, und wäre es noch so fest eingeprägt, liegen'). — Eingehender wird an der zweiten stelle über die verbindung der einzelnen wissenschaften, wie sie allein für die erziehung gelten kann, gehandelt (I 576). 'die erziehung folgt ihren eignen gesetzen — welche schlechterdings verbieten irgend eine mögliche erziehungsmaszregel als etwas einzelnes zu betrachten und zu würdigen — welche schlechterdings und zu allererst dies fordern, dasz man bei jeder einzelnen erziehungsmaszregel zugleich alle andern, und die zusammenwirkung aus allen, so bestimmt als möglich, nicht blosz durch begriffe denke, sondern auch ihrer grösze nach ermesse und erwäge: indem also die erziehung aus der umfassenden betrachtung der verschiedenen arten und stufen des menschlichen interesse die anweisung nimmt, welche wissenschaften, und wie dieselben zu hilfe gerufen werden müssen, thut sie darauf verzicht, aus jeder einzelnen wissenschaft den ganzen gewinn zu ziehen, welcher den eigentümlichen lohn dessen ausmacht, der sich ganz, und als virtuose derselben widmet — rechnet sie aber auch darauf, die helfende wissenschaft, sofern sie nur hilft, und zwar der erziehung hilft, verzichte auf diejenigen lehrformen, welche den pädagogischen lehrzwecken widerstreben würden.'[13]

'Daher stemme man sich, so lange man kann, gegen jeden sprachunterricht ohne ausnahme, der nicht gerade auf dem hauptwege der bildung des interesse liegt' (I 410). sonst entsteht eine, wie Herbart einmal sagt, 'verbogene bildung'. die erziehung will nicht mit hilfe der philologie 'einen rector oder professor eloquentiae mit allen grammatischen kenntnissen, mit allen den vorteilen, welche die vergleichung vieler sprachen gewährt, ausstatten' (I 575).

Nicht also um ihrer selbst willen sollen die alten sprachen getrieben werden, sondern sie sind nur mittel zum zweck. 'sprachen sind nur handwerkszeuge', in diesem kurzen ausspruche in den aphorismen (I 549) hat diese anschauung Herbarts wohl ihren schroffsten ausdruck gefunden. 'werkzeuge, deren sich die pädagogik bedient', heiszen sie in dem pädagogischen gutachten (II 103). in ihnen

---

[13] vgl. noch II 146 anm.

unterrichts an folgenden stellen ausgesprochen. die von der griechischen und römischen sprache dargebotene litteratur ist es offenbar, um derentwillen man unter so vielen sprachen vorzugsweise sie wählt (II 548). in dem abschnitte der kurzen encyclopädie, welcher über die erziehungskunst handelt (II 473), wird von dem unterricht in den alten sprachen auf den gymnasien gefordert, dasz er stets in die geschichte verwebt sei. — Herbartisch kurz und bündig lautet endlich das urteil im umrisz § 281 (II 637): 'die alte geschichte ist der einzige mögliche stützpunkt für pädagogische behandlung der alten sprachen'; worte, die wir mit gutem grunde als motto unserer arbeit hätten vorausschicken dürfen.

'Die bloszen sprachen für sich allein', so heiszt es im anfang des paragraphen, 'geben dem knaben gar kein bild, weder von zeiten, noch von menschen; sie sind ihm lediglich aufgaben, womit ihn der lehrer belästigt.'

Hier klingt dieselbe klage wieder, welche wir schon in einem der oben genannten aussprüche (I 410) vernommen haben, sie kommt dem pädagogen Herbart aus tiefster seele und würde im stande sein die ganze forderung von der beschäftigung mit den alten umzustoszen, wenn man die notwendigkeit derselben nicht um anderer, gröster pädagogischer vorteile willen immer und immer wieder auf das nachdrücklichste betonen müste.

Eine last ist die erlernung der sprachen; dieses thema kehrt in den pädagogischen schriften Herbarts in den manigfachsten variationen wieder. ihnen soll jetzt unsere aufmerksamkeit zugewendet werden.

Von einer 'langen arbeit, welche die alten sprachen verursachen', ist zweimal im umrisz die rede (II 575. 635); 'sie belohnt sich jetzt (zu Herbarts zeit) nur da, wo talent und ernste absicht auf vollständig gelehrte kenntnisse zusammenkommen.' aber eine drückende arbeit ist es[14], eine last geradezu, so hiesz es schon in der oben wiedergegebenen stelle (I 410): 'die zeichen (sprachen) sind für den unterricht eine offenbare last, welche, wenn sie nicht durch die kraft des interesse für das bezeichnete gehoben wird, lehrer und lehrling aus dem gleise der fortschreitenden bildung herauswälzt.' ähnlich II 103: 'das sprachstudium und zwar das der griechischen ebensowohl als der römischen sprache gilt mir für eine last (vgl. II 104), die man dem interesse, als der kraft, nur dann auflegen darf, wenn es stark genug ist, um nicht unter dem drucke zu erliegen.' eine plage heiszt die erlernung der alten sprachen (II 554); denn natür-

---

[14] in dem fragment 'über die allgemeine form einer vollständigen lehranstalt' (II 666 ff.) wird von dem unterrichte in sprachen und mathematik als den 'schwer zu gewinnenden schlüsseln für andere studien' geredet. 'denn sie eben machen die einrichtung der schulen verwickelt, da sie das interesse so leicht niederdrücken und nach der meinung der meisten sowohl, als nach gewohnten methoden nur als mittel zu künftigen zwecken zu betrachten sind, dabei aber eine kostbare kraft und zeit und lust der jugendjahre verzehren.'

sollen alte sprachen lehren. dies einzige wort kündet zwei dinge auf einmal an: eine leidende jugend und übermütige lehrer.' — Mit einem andern bilde wird II 150 von dem 'umwege der alten sprachen' geredet.

Und worin bestehen nun die schwierigkeiten, durch welche die alten sprachen den entwicklungsgang so aufhalten? auch über diese fehlt es nicht an zahlreichen und eingehenden äuszerungen Herbarts.

In seinem aufsatze 'über den unterricht in der philosophie auf gymnasien' 1821 wird eine schwierigkeit betont, auf welche später nie wieder von Herbart hingewiesen wird, und die er hier wohl nur hervorgezogen hat, um seiner forderung des philosophischen unterrichts auf gymnasien einen weiteren grund unterlegen zu können. 'manche unserer philologen beachten es kaum, dasz ein groszer sehr bedeutender teil der schwierigkeiten, durch welche ihre schüler sich aufgehalten fühlen, mehr in den begriffen und den dialectischen wendungen liegt, die bei den alten schriftstellern so häufig vorkommen, als in der sprache' II 129.

Von den schwierigkeiten, welche insbesondere das griechische bietet, ist mehrfach die rede (vgl. I 293 anm.). I 79: 'die schwierigkeiten des griechischen liegen nicht in jedem einzelnen schriftsteller beisammen, sondern sie beruhen eben darauf, dasz diese sprache eine so lange reihe von jahrhunderten hindurch und an so vielen orten, folglich auch in so vielerlei gestalten geschrieben worden ist; daher jeder schriftsteller sein eignes studium erfordert.' vgl. auch die schon oben berührte stelle II 429: 'schlimm für uns, dasz die fremdlinge, die man uns empfiehlt, griechisch reden! das macht uns die gute aufnahme schwer.' die schwierigkeit der Homerischen sprache wird im umrisz § 283 (II 638 f.) gestreift. 'wen die schwierigkeiten schrecken, der erinnere sich, dasz auf jedem andern wege ebenfalls grosze schwierigkeiten zu überwinden sind.' besonders eingehende psychologische begründungen der schwierigkeit der alten sprachen für die knaben hinsichtlich der anknüpfung der neuen vorstellungen an die schon vorhandenen bietet uns der umrisz an verschiedenen stellen. zunächst II 550: 'den fremden sprachen dient die muttersprache zur vermittlung des verstehens; aber sie widerstrebt zugleich den fremden lauten und wortfügungen; überdies dauert es lange, ehe dem jüngeren knaben der gedanke geläufig wird, dasz in weiter ferne des orts und der zeit menschen sind und waren, die anders reden und geredet haben, menschen, um die man sich hier und jetzt bekümmern solle. höchst gewöhnlich und zugleich sehr schädlich ist auch die täuschung der lehrer, dasz ihr ausdruck, weil er deutlich ist, darum schon von dem knaben verstanden werde, dessen kindessprache sich nur langsam erweitert. diese hemmungen sind zu überwinden.' dasz die bildung der vorstellung von einer einst gesprochenen fremden sprache den knaben anfangs recht schwer falle, setzt eine ähnliche stelle voraus (556). 'dasz man die

Denn trotz der last ist Herbart überzeugt, 'dasz in unseren zeiten kein unterricht für ganz vollständig gelten kann, der nicht einen teil seines weges durch die alten sprachen herdurch genommen hat, weil nemlich ohne dies niemand dazu gelangen wird, sich das altertum lebhaft zu vergegenwärtigen' (II 103). würden nicht die gymnasien mit ihrem altsprachlichen unterricht neben den lateinlosen höheren bürgerschulen (von Herbart auch hauptschulen genannt) 'als fortwährend in thätigkeit begriffen vorausgesetzt, so würde allerdings gefahr sein, dasz die gesamtbildung des zeitalters in der wurzel leiden könnte' (II 150). 'unser wissen würde bald bodenlos werden, und die sichersten vergleichungspunkte für die werke der redekünste würden in vergessenheit geraten, wenn jemals die alten sprachen uns ungeläufig würden' (II 470). — Den wert des griechischen für die bildung schlägt Herbart im ersten Steiger-berichte (I 14) sehr hoch an: 'das griechische rechne ich zu den wesentlichen kenntnissen jedes menschen, der zeit und gelegenheit hat, sich vollständig zu bilden.'

Die gerechte furcht vor den nachteilen der classischen studien darf nicht verleiten, diese studien zu verbannen (I 344); und um des zweckes willen — sich in die litteratur der alten zu vertiefen — müssen alle schwierigkeiten überwunden werden; und sie sind 'übersteiglich durch kunst, geduld und anstrengung' (I 412).

Ich glaube somit alle punkte berührt zu haben, welche wesentlich sind für die ansicht Herbarts, dasz die alten sprachen ein notwendiges glied des erziehenden unterrichts seien. und doch suchen wir vergebens unter ihnen nach dem punkt, welcher fast allen andern vorkämpfern für den altsprachlichen unterricht als eine der vorzüglichsten waffen im streite zu dienen pflegt. kein wort vernahmen wir bisher über den sonst so hoch geschätzten formalen bildungswert der alten sprachen. was Herbart über denselben dachte — es läszt sich seine ansicht schon aus den oben zusammengestellten aussprüchen über den zweck des altsprachlichen unterrichts erraten —, das wollen wir uns nunmehr vergegenwärtigen.

Für Herbart gibt es keine formale bildung und kann es keine geben. denn der zweck des unterrichts besteht nicht in der ausbildung einzelner fähigkeiten, eines einseitigen könnens und wissens, welches die frucht der formalen bildung ist. läge nun aber auch eine solche ausbildung in dem zwecke des unterrichts, so würde sie doch rein unmöglich sein, denn es gibt eben keine denkkräfte, keine sogenannten seelenvermögen als anlagen im menschen, welche durch eine formale bildung nahrung erhalten könnten. es ist mir natürlich auch hier nicht möglich, auf eine genauere darlegung dieser in das gebiet der psychologie fallenden ansicht einzugehen. in den pädagogischen schriften berührt Herbart in kürze diese fragen über die existenz von seelenvermögen z. b. im umrisz II 517 ff., worauf zu verweisen ich mich begnügen musz.

Übrigens leuchtet die allgemeine anschauung Herbarts auch

weg der untersuchung sperrt. die frage betrifft nicht kräfte, sondern vorstellungsmassen und deren allmähliche bildung. — Die vorstellungsmassen, welche mit dem französischen, mit dem lateinischen, mit dem griechischen in die seele des zöglings einziehen, sind keineswegs die nemlichen. die ordnung und folge, worin sie sich nach einander festsetzen, ist nicht gleichgültig. gerade auf dieser ordnung und folge beruht die construction und nachmalige wirksamkeit der vorstellungsreihen. und was man kraft nennt, die man wecken wollte, das wird wesentlich ein anderes, wenn die ordnung und folge, worin ursprünglich die vorstellungen sich verknüpfen, verändert wird.' für eben so verkehrt erklärt es Herbart, von einer formellen bildung durch die mathematik zu reden (s. 465). 'ein anderes beispiel von unrichtigen begriffen über formelle bildung gibt die bekannte anpreisung der mathematik, sie schärfe den verstand. kein wunder bei solcher lobrede, dasz die meisten schulmänner zum nemlichen ziele einen kürzeren weg suchen. wozu die figuren und formen, wenn die alten sprachen, die ja ohnehin gelernt werden müssen, das nemliche leisten? man studiere nur grammatik; auch diese schärft den verstand. und sogar noch sicherer; denn man will bemerkt haben, dasz auch einfältige leute das rechnen zu besonderer fertigkeit bringen. — Der verstand der grammatik bleibt in der grammatik, der verstand der mathematik bleibt in der mathematik; der verstand jedes andern faches musz sich in diesem andern fache auf eigne weise bilden' (s. 466). 'grammatik und mathematik sind demnach keineswegs surrogate für einander, sondern jede behauptet sich in ihrem kreise und werte.'

In recht anschaulicher weise finden wir diese letzte ansicht Herbarts auch in der recension des buches von Drobisch ausgesprochen (II 264): 'vielleicht wirft mancher ein: wer seinen Tacitus, seinen Plato versteht, der musz sich in eine populäre astronomie oder physik mit leichtigkeit finden können. mit nichten! das ist es eben, was am stärksten für die absolute notwendigkeit eines gründlichen mathematischen jugendunterrichts spricht, dasz man ein sehr gelehrter sprachkenner, ein umfassender polyhistor, ja selbst ein scharfsinniger dialectischer kopf, aufgelegt zu allerlei subtilitäten und distinctionen sein kann, ohne sich in irgend eine mathematische vorstellungsart finden zu können.' — Da kommt man denn auf 'den sonderbaren gedanken, die mathematik fordere ganz besondere anlagen'.

Andere kürzere auslassungen Herbarts mögen sich an die ausführlicheren anreihen. in 'Pestalozzis idee eines abc der anschauung' (I 121) heiszt es[18]: 'sprachstudien, geographie, naturgeschichte sind gedächtnissachen, müssen deshalb vielfältig wiederholt und nach-

[18] zu gunsten der mathematik wird hier der sprachunterricht von Herbart herabgesetzt, wie Willmann sehr mit recht in seiner anmerkung zu dieser stelle sagt. diese schrift soll nemlich gerade die pädagogischen vorzüge der mathematik in das richtige licht setzen.

in der kurzen encyclopädie (II 470) abgewiesen: 'die lobeserhebungen der formellen bildung durch lateinische grammatik könnte man sparen; die jugend behilft sich gern ohne diese bildung, welche eigentlich erst im männlichen alter von denen gewonnen wird, die sich darauf legen.'

Die starke einseitigkeit, welche in dieser vollständigen verneinung der formal bildenden elemente des altsprachlichen unterrichts wie der intellectuellen bildung überhaupt liegt, leuchtet aus diesen aussprüchen Herbarts zur genüge hervor. eine eingehende widerlegung dieser anschauungen zu geben, kann kaum meine aufgabe sein; ich wäre auch nicht im stande sie zu liefern. denn einerseits gehörte dazu eine genaue kenntnis nicht nur der psychologie Herbarts selbst, sondern auch aller folgenden psychologen bis zu den vertretern der neuesten richtung, anderseits müste man sich mit den meinungen der pädagogen nach Herbart vertraut gemacht haben, welche sich ja alle, sei es nun in zustimmender, sei es in absprechender weise, mit der ansicht Herbarts abfinden musten. dies schlieszt aber die kenntnis einer fülle von litteratur ein, die man sich nicht in kurzer zeit zu erwerben vermag. ich möchte daher nur in kürze darauf hinweisen, dasz selbst von den ausbildnern des Herbartschen systems die einseitigkeit erkannt und teils gemildert, teils ganz vermieden worden ist.

Am engsten schlieszt sich ohne zweifel an Herbarts anschauungen über diese seite der pädagogik T. Ziller an, welcher im vierten paragraphen seiner 'grundlegung zur lehre vom erziehenden unterricht'[2] s. 65—93 ausführlich über den wert des altsprachlichen unterrichts handelt. nachdem er zunächst die vorteile desselben ganz im sinne Herbarts dargelegt hat (s. 65—74), wendet er sich energisch und mit entschiedener abweisung der annahme von seelenvermögen gegen 'eine formal bildende kraft', welche man dem studium der alten sprachen zuschreibe 'in dem sinne, dasz dadurch eine allgemeine geistige befähigung gewonnen würde'. — Allerdings ist mit der materialen bildung, d. i. derjenigen, die neuen vorstellungsinhalt erzeugt, immer zugleich eine formale bildung verbunden, insofern alle dem inhalte nach neuen und an sich unveränderlichen vorstellungen, welche erworben werden, und nicht vereinzelt bleiben, nach den inneren gesetzen der complication und verschmelzung verbindungen eingehen, in denen sie als eigentümliche kräfte wirken, und insofern dadurch die bisherige form des geistes verändert wird (s. 75). aber die kräfte, welche durch die 'insoweit mögliche formale bildung erzeugt werden, haften an dem stoffe, woran sie erzeugt werden' (s. 77). von diesem standpunkte aus entwickelt nun Ziller 'die formalen wirkungen' des sprachunterrichts, welche aber nur unter der bedingung eintreten, 'wenn er mit dem übrigen unterrichte und dem leben des zöglings innig verschmolzen ist' (s. 79). er faszt diese vorteile in folgenden worten zusammen: der sprachunterricht kann 'auch eine schule der geistigen und sittlichen energie und cha-

(ästhetisches interesse), er wirkt sogar auf das sittliche urteil, indem er den sprachlichen ausdruck dem gedanken entsprechend bilden lehrt und damit das wahrheitsgefühl stärkt'.

Weiter, als es Kern thut, entfernt sich Waitz von der Herbartschen ansicht; er behandelt in seiner 'allgemeinen pädagogik' § 25 (s. 374—401 der von Willmann besorgten ausgabe) die alten sprachen, und betont da auch ihren formalen bildungswert (vgl. s. 379). 'der richtige betrieb der grammatischen übungen verspricht ohne zweifel der entwicklung der intelligenz nach ihrer formalen seite einen erfolg, wie er sich von keinem andern bildungsmittel erwarten läszt.' auf die nähere begründung dieser behauptung kann ich hier nicht weiter eingehen. ich möchte nur noch die eine stelle hervorheben, wo Waitz von dem werte der übersetzungsübungen mit folgenden worten spricht (s. 381): 'die übersetzungen aus einer fremden alten sprache in die deutsche verlangen eine aufmerksamkeit auf das, was gesagt werden soll, und was sich sagen läszt, ein sinnendes herumwenden alles einzelnen, ein arbeiten in und mit der muttersprache, wie es von keiner andern übung zu erwarten ist. wird diese seite des sprachunterrichts bisweilen nicht hinreichend ausgebeutet, so fällt dies dem lehrer, nicht der sache zur last.'

Am selbständigsten aber scheint mir das urteil von Willmann, dem trefflichen herausgeber der pädagogischen schriften Herbarts, zu sein. hatte er schon in den anmerkungen zu denselben darauf hingedeutet, dasz Herbart von einer unterschätzung des exacten grammatischen unterrichts (I 122 anm. 5), des sprachstudiums (I 412 anm. 59) nicht frei ist, so hat er selbst in seiner 'didaktik als bildungslehre' II. bd. 1889 in dem 'das philologische element der bildung' betitelten abschnitte (s. 84—127), insbesondere § 47 'sprachkunde' und § 50 'die alten sprachen', dem formal bildenden teile des altsprachlichen unterrichts sein vollstes recht mit schönen, bestimmten worten eingeräumt.[21] von ihnen nur einen bruchteil hier anzuführen, will und musz ich mir versagen; nur das möchte ich noch hervorheben, dasz Willmann im gegensatz zu andern Herbartianern auch dem latein wieder seinen bevorzugten platz im unterrichtsbetriebe des gymnasiums zuweist (s. 121).

Von den nicht-Herbartianern hat auch Moller in Schmids 'encyclopädie des gesamten erziehungs- und unterrichtswesens'[2] III 367 ff. (nachgeprüft von Weiss) die einseitige auffassung des altsprachlichen unterrichts durch Herbart angegriffen. wie er sich gegen die annahme einer ursprünglichen leerheit und unbestimmtheit der seele (374 f.) wendet und gegen die ansicht, dasz die wissenschaftliche bildung lediglich mittel zur charakterbildung sei, keine selbständige bedeutung habe (381 ff.)[22], so erklärt er auch (391), 'dasz die objec-

[21] über die formale bildung im allgemeinen und über die seelenvermögen vgl. II §§ 40 und 41.
[22] beides wird auch von Herm. Schiller 'lehrbuch der geschichte der pädagogik' s. 345 f. gerügt.



grammatischen bau dieser sprachen (griechisch und latein) hinzukommen.' doch wird in dieser beziehung der mathematik der vorrang zuerkannt. dasselbe wird in § 92 (II 551) wiederholt: 'zur übung im denken und hiemit zur anregung des speculativen interesse bietet sich alles dar, was in der natur, in menschlichen angelegenheiten, im bau der sprachen, in der religionslehre einen zusammenhang nach allgemeinen regeln erkennen oder auch nur vermuten läszt.' vgl. noch § 135 (II 574): 'übung im denken gewährt teils der analytische, teils der grammatische, teils der mathematische unterricht.'

Über die nahen berührungen zwischen grammatischen und philosophischen studien spricht sich Herbart einmal ausführlich in seinem 'lehrbuch zur einleitung in die philosophie' 1834 (werke I 30) aus, eine stelle, welche Willmann II 123 wiedergibt. wenn Herbart hier auch zunächst nur den sprachforscher im auge hat, so musz doch jeder zugeben, dasz dasselbe, was mit diesen worten über die logischen und andern geistigen thätigkeiten beim untersuchen der sprachen gesagt wird, zum teil auch von dem grammatischen unterrichte auf den gymnasien gelten musz, vorausgesetzt dasz dieser dort gründlich getrieben wird. die stelle lautet: 'in den sprachen, als zeichen der gedanken, spiegeln sich die gedanken selbst, also auch deren bestandteile samt ihren verhältnissen. nimt man aus der sprache die nomina propria hinweg, so bleiben worte von sehr allgemeinem gebrauche. bestimmt nun der sprachforscher die bedeutung der einzelnen worte, so ist er im gebiete der allgemeinen begriffe und steht hier mit dem philosophen auf gleichem boden. teilt er die worte in verschiedene klassen, so erhebt er sich zu höheren allgemeinbegriffen. ableitung und biegung der worte zeigen ihm eine bewegung in den begriffen zum behuf manigfaltiger zusammensetzungen, welche durch die syntaktischen regeln vollständiger bestimmt werden. wiefern nun die begriffe selbst solche verknüpfungen erlauben, geben sie anlasz zu logischen betrachtungen; wiefern aber die regsamkeit des menschlichen geistes dabei zum vorschein kommt, offenbaren sich psychologische thatsachen. logik also und psychologie sind die teile der philosophie, in welche derjenige zunächst suchen mag den eingang zu finden, der von der seite des sprachstudiums herkommt. von einfacher benennung oder ausrufung, die nur ein anknüpfen neuer anschauung an ältere vorstellungen verrät, bis zum bau der periode, worin einzelne urteile bald aneinander reihend, bald einschiebend, bald entgegensetzend auf die manigfaltigste weise verbunden werden, zeigt sich hier ein merkwürdiger fortschritt und rückschritt, welchen die vergleichung älterer und neuerer sprachen genauer zu tage legt.'

Endlich möchte ich auch die stelle noch anführen, an welcher Herbart dem grammatischen unterricht eine vortheilhafte einwirkung auf den unterricht in der muttersprache und somit also doch auch einen gewissen wert an sich zuspricht. umrisz § 277 (II 635): 'bekanntlich gewinnt die nachweisung der grammatischen unterschiede

ist denn nun der lehrplan der höheren bürgerschulen eingerichtet (II 151). 'der lehrplan musz ganz dieselben fächer umfassen, wie die gymnasien; mit zweien unterschieden; zuvörderst, dasz statt der alten sprachen die besten übersetzungen der vorzüglichsten classiker gelesen werden (Homer, Virgil, Livius, Herodot usw.), dergestalt dasz nur das vehikel des unterrichts geändert sei.' und kurz vorher heiszt es (II 150), dasz unter der voraussetzung, welche zureichend unterrichtete lehrer verbürge (erhaltung der gesamtbildung durch bestehenbleiben der gymnasien), es offenbar sei, dasz nicht alle schüler, um eine vollständige bildung zu erlangen, selbst aus den alten zu schöpfen brauchten. — Freilich erkennt Herbart an (II 472), dasz die documente in den ursprachen weit tiefern und bestimmtern eindruck machen, als in den übersetzungen. 'aber dies ist noch keine pädagogische rechtfertigung des zwanges und zeitverlustes beim unterrichte in den alten sprachen, während auszerdem genug und nur zu viel zu lernen vorhanden ist.' diese rechtfertigung sieht er an dieser stelle nur in der amtlichen rücksicht liegen, dasz der staat nemlich künftige theologen, juristen, mediciner, philologen und philosophen brauche. dieser grund aber gehört zu den auszerhalb der pädagogik liegenden, welche ich sogleich im zusammenhange besprechen werde. scheint es nicht fast so, als ob dieser allein der beibehaltung der alten sprachen eine stütze verleihe? wie können wir diese stelle in einklang bringen mit den oben von mir so stark hervorgehobenen aussprüchen, in denen die notwendigkeit des altsprachlichen unterrichts auch für den erziehenden unterricht von Herbart betont worden war? und stehen nicht die worte (II 150): 'es ist offenbar, dasz nicht alle schüler, um eine vollständige bildung zu erlangen, selbst aus den alten zu schöpfen brauchten'[26], in directem widerspruch zu den oben citierten (II 103), wo Herbart sagt, dasz er überzeugt sei, dasz in unseren zeiten kein unterricht für ganz vollständig gelten könne, der nicht einen teil seines weges durch die alten sprachen herdurch genommen habe?

Hier liegt meiner ansicht nach eine inconsequenz Herbarts klar vor unseren augen; ich kann sie mir nur so erklären, dasz Herbart in seinen späteren schriften in der ganz bestimmten absicht, die ausgestaltung der lateinlosen höheren bürgerschulen (hauptschulen) besonders warm zu empfehlen, die classischen studien der gymnasien in ihrer bedeutung etwas zurückgesetzt hat. darum finden wir jene weitgehende behauptung (II 150) gerade in dem 'gutachten zur abhülfe für die mängel der gymnasien und bürgerschulen'. dieselbe etwas tendenziöse färbung zu beobachten hatten wir ja schon oben einmal gelegenheit, wo wir sahen, dasz Herbart im 'abc der an-

[26] ganz so zuversichtlich äuszert sich Kern nicht, er sagt nur (§ 98): 'der pädagogischen vorteile, die gerade die altclassische litteratur darbietet, kann die höhere bürgerschule wenigstens einigermaszen teilhaftig werden durch übersetzungen und bearbeitungen, die im geiste des originals geschrieben sind.' vgl. auch Ziller grundlegung[2] s. 82.

Der bedeutsamste nicht-pädagogische grund für beibehaltung der alten sprachen ist nun aber der, dasz der staat für seine künftigen beamten schulen mit altsprachlichem unterrichte braucht (kurze encyclopädie II 469 f.). 'der staat braucht beamte manigfaltigster art. der staat trägt überdies sorge, dasz ein wandelbares zeitalter nicht die alten documente der wissenschaft und kunst aus den augen verliere.[27] — — Diese betrachtungen sind höchst gewichtvoll; aber sie sind eben so wenig pädagogisch, als das in ältern zeiten übliche, unstreitig sehr zweckmäszige verfahren, bei neu gesetzten grenzsteinen ein häuflein knaben heftig zu prügeln, damit sie sich die grenzen und deren bezeichnung genau merken sollten. — Freilich wird griechisch und latein am sichersten im andenken erhalten, wenn man fortwährend eine zahlreiche jugend zwingt, zur erlernung dieser sprachen ihre beste empfänglichkeit herzugeben. freilich braucht unsere theologie diese ganze kenntnis, unsere jurisprudenz und medicin wenigstens einen teil derselben.' — Diese motive sind 'ebenso einleuchtend als dringend'; man 'verderbe daher nicht das klare durchs dunkle, nicht das feste durchs schwankende und zweideutige. — Man sollte froh sein, wenn es der pädagogik gelingen kann, sich unter leichten bedingungen mit jenen, von ihr gar nicht ausgehenden und gleichwohl gebietenden gründen für die beibehaltung der alten sprachen dergestalt zu vertragen, dasz sie nicht genötigt werde über erlittenen schaden klage zu führen. — Latein musz gelernt werden; füglich auch lateinische grammatik; das ist wahr und das genügt. was die alten classischen sprachen anlangt, so haftet an ihnen das studium der theologie, jurisprudenz, medicin, ja die gesamte gelehrsamkeit so sehr, dasz sie in den gelehrten schulen immer die grundlage ausmachen müssen' (II 608).

Die öffentlichen schulen sind es, welche diese amtliche rücksicht[28] besorgen. 'die öffentlichen schulen sollen einen groszen vorrat von kenntnissen erhalten und für künftigen amtlichen gebrauch austeilen. dies höchst nötige geschäft wird sich niemals den pädagogischen betrachtungen ganz unterwerfen' (II 240). so gut es aber geht, müssen beide rücksichten vereinigt werden. 'ein anderer gesichtspunkt für die gymnasien (als der des erziehenden unterrichts), dasz sie für aufrechthaltung der kenntnis des altertums zu sorgen haben, ist nicht ausgeschlossen, sondern musz mit jenem vereinigt werden' (II 522). diese rücksichten sind jedoch nebenrücksichten, auf welche sich die schule eingelassen hat (II 103 f.), 'die nicht unmittelbar aus den pädagogischen principien folgen. in ihr zeigt sich die erziehung nicht mehr in ihrer einfachen, ursprünglichen, natürlichen gestalt, sondern in einer künstlich angenommenen, durch

---

[27] er musz sie also 'conservieren'; daher 'conservatorien'. vgl. II 489: 'alles classische soll wie ein schatz der nationen gehütet werden. beamte sollen gelehrte sein, prüfungen den unwissenden zurückweisen.'

[28] vgl. auch noch die oben s. 263 bereits citierte stelle II 472.

wissenschaftlichen werte, setzt das buch den lehrer in den stand, das gelesene für den grammatischen unterricht viel müheloser, aber auch gründlicher zu verwerten, als das bisher geschehen konnte, gibt eine wohl geordnete übersicht über die Livianische syntax und ist dem lehrer bei der vorbereitung auf die lectüre ein in jeder hinsicht zuverlässiger berater.

Es entspricht Fügners schon in den 'Caesarsätzen' zum ausdruck gebrachtem streben nach concentration des lateinischen unterrichts vollkommen, wenn er, nachdem er die sprache Caesars als allein maszgebend für das wissen des tertianers bezeichnete, für secunda neben Cicero auch Livius berücksichtigt wissen will. denn ist jene forderung dadurch gerechtfertigt, dasz auszer wenigen dem Ovid oder Phaedrus gewidmeten stunden zwei jahre lang ausschlieszlich Caesar gelesen wird, so ist es nach dem stande des derzeitigen unterrichts in secunda — wonach der lectüre des Livius ein volles jahr zuerteilt ist — für jeden, der das princip der concentration anerkennt, eine unerläszliche bedingung, dasz er den 'Pataviner' eine zeit lang den grammatischen studien zu grunde legt. wenn daher Schmalz in seiner recension der vorliegenden schrift (deutsche litt.-ztg. 1889 nr. 30) Fügners verlangen nach verwertung des Livius für den syntaktischen unterricht in secunda mit einigen phrasen Riemanns abfertigt, so kann ihm ref. darin durchaus nicht beistimmen. niemand bestreitet ja, dasz des Livius sprache eine gewisse anzahl von erscheinungen aufweist, die nicht nur nicht nachahmung verdienen, sondern von deren gebrauche der schüler zurückzuhalten ist: diese hat der lehrer als besondere eigentümlichkeiten des schriftstellers zu erklären und zu kennzeichnen. höchst wunderbar aber wäre es, wollte man nach wie vor den schüler im allgemeinen vor der ausdrucksweise des historikers warnen, während doch der meist nach geschichtlichen themen gearbeitete aufsatz pflege des historischen stils voraussetzt. dann wäre es ja besser den Livius einfach aus der reihe der schulautoren zu streichen, da man den schüler täglich der gefahr aussetzen würde, dinge in der einen stunde in sich aufzunehmen, die er in der nächsten ängstlich aus seinem gedankenkreise bannen müste. nun so weit zu gehen scheut sich auch Schmalz, der übrigens nicht daran gedacht zu haben scheint, dasz die ansicht von der verwendbarkeit des Livius schon seit längerer zeit mehr vertreter und freunde gewonnen hat, wozu die trefflichen bücher, die im engen anschlusz an Livius materialien zu extemporalien und exercitien geben — ich nenne unter den besten nur das von Schultess — nicht wenig beigetragen haben.

Wer sich von der brauchbarkeit dieser bücher überzeugt hat und sie bei schriftlichen und mündlichen übungen heranzieht, wird Fügners arbeit mit um so gröszerer freude begrüszen, als er hier alles, was er für seine schulzwecke braucht, viel übersichtlicher geordnet und besser bei einander findet als im Kühnast, der noch dazu — weil vergriffen — nur antiquarisch zum dreifachen preise zu er-

mühen den schülern über die erwähnten dinge die beste aufklärung zu geben, recht oft im stiche lassen. s. 123 und s. 21, wo er auf das gerundium zu sprechen kommt, gibt er der erwägung anheim, ob es sich überhaupt noch empfehle, bei den schülern auf umwandlung ins gerundivum zu dringen, da Liv. in 27 fällen zum abl., in 12 fällen zum gen., in 1 zum dat. gerundii einen objectsaccusativ setzt, statt das gerundiv zu wählen, ohne dasz einer der bekannten für die unterlassung der umwandlung beigebrachten gründe vorläge. ich kann F. hierin nicht beipflichten, da von jenen 27 fällen in 1 der objectsaccusativ aus einem neutr. sing. (aliud), an 13 aus einem neutr. plur. besteht (haec omnia usw.), während bei 22 fällen von gerundiv nur 8 einen neutr. plur. als ursprünglichen objectsaccus. aufweisen. man könnte also auf die umgestaltung ins gerundiv nur dann verzichten, wenn der objectsaccusativ in einem neutr. plur. bestände; in den übrigen fällen, wo Liv. die umgestaltung unterlassen, kann man dafür besondere gründe — so den wunsch nach hervorhebung der handlung oder verstärkung des gegensatzes — ausfindig machen. schlieszlich sei noch der übersichten über die historische zeitfolge nach dem inf. hist. und praes. hist. und besonders in folgesätzen (s. 129 und 131) gedacht. wie schon erwähnt sind eben jene tabellen dem lehrer unentbehrlich, will er die in secunda für die grammatik ohnehin kurze zeit nicht noch mit der behandlung unwesentlicher dinge verlieren, an deren stelle oft weit wichtigere treten müsten. das einzige, was ich bei einer neuen auflage des buches noch geändert haben möchte, ist, dasz der stilistik, die in secunda doch mehr in den vordergrund zu treten hat als in tertia, eine gröszere berücksichtigung zu teil werden möchte als es bisher der fall gewesen. — Einen index wird man bei der klaren disposition und vorzüglichen typographischen ausstattung des buches nicht vermissen.

Nicht minder stark als die praktische seite des buches sind auch die wissenschaftlichen vorzüge, die dasselbe aufweist. F. gibt uns einen grammatischen commentar zu den drei büchern, der eine empfindliche lücke in unsern commentierten auszufüllen wohl geeignet ist. in kürzerer zeit als es bisher an der hand Kühnasts möglich war, wird der junge philologe, soweit er sich nicht die zeit zu specialstudien nimmt, die sprache des Livius kennen lernen. einem jeden, der sich mit der einen oder der andern erscheinung eingehender befassen will, gibt F. dazu die mittel an die hand, die hauptsächliche litteratur, die F. selbst gründlich benutzt und an vielen stellen durch eigne beobachtungen und zusammenstellungen bereichert und ergänzt hat, ist gewissenhaft angegeben. zur erleichterung des verständnisses schwieriger stellen trägt F. durch die übersetzung der betr. ausdrücke bei und wirkt hierdurch sowohl wie durch die gründliche besprechung von zahlreichen conjecturen vielseitig anregend auf den jungen lehrer.

Diesen groszen vorzügen gegenüber, durch die sich Fügners

nach meiner ansicht etwa § 45 febris; § 48 sedes, vates und volucris; § 52 acus, arcus, specus, quercus und artus; § 56 virus und pelagus; § 58 scipio, papilio, vespertilio und margo; § 59 aequor; § 60 cos; § 62 compes und teges; § 65 der singular prex, calix und faex; § 66 funis, amnis, torquis, vermis, ensis, anguis und unguis; § 67 torrens, rudens, oriens und occidens; § 69 vultur; § 70 incus und tellus; § 72 acus; § 82 lacer; § 88 caelebs, deses usw.

2) Die reichliche vorführung des lernstoffes hat oft zur übertreibung geführt. das zeigt schon der umfang von 124 seiten im vergleich mit andern grammatiken. so ist die einleitung § 1—14 viel zu lang geraten. ferner sind in der dritten declination nicht weniger als 20 paradigmata durchdecliniert, die einteilung aber a) nominativ = reiner wortstamm; b) nominativ = reiner wortstamm, aber nach auslautgesetzen verändert; c) nominativ = anfügung von s ist ganz unpraktisch und hat den verfasser geradezu zu fehlern verleitet. wie klar und einfach ist die sache dagegen bei Perthes! auch vir und dies hätten als paradigmata gestrichen werden können. vor allem aber ist die grosze ausführlichkeit in der conjugation zu tadeln. die paradigmata umfassen 23 seiten: die hälfte wäre mehr als genug gewesen. abgesehen von der ersten conjugation hätte die vorführung der präsensgruppe genügt, auch bei den verba anomala; § 218 ist übrigens immer wieder ivi als perfect angegeben. der imperativus passivi konnte ganz gestrichen werden. auch war es nicht nötig, die deponentia in solcher vollständigkeit zu bringen: hortor genügt. dagegen ist die wahl von monere und regere zu loben. entschiedenen tadel verdient § 150, wo als präsensstamm am-, mon- und aud- angegeben ist, was übrigens in der anmerkung halb und halb wieder zurückgenommen wird.

3) Was schlieszlich den letzten punkt anlangt, so läszt allerdings der deutliche und saubere druck wenig zu wünschen übrig. jedenfalls ist es sehr praktisch und sehr übersichtlich, zunächst sämtliche paradigmata zu allen fünf declinationen unmittelbar hinter einander zu bringen, dann erst die einzelnen besonderheiten und die genusregeln folgen zu lassen. übrigens durchbricht § 32 die gewählte anordnung. dagegen wäre es besser und klarer gewesen, wenn die griechische declination, die sich an drei stellen (§ 25—37. 43 und 50) zerstreut findet, im zusammenhange dargestellt worden wäre. auch hätte die tabellarische form angewendet werden sollen, wie sie z. b. Bromig mit groszem geschick benutzt hat. geschickte gegenüberstellung, einrahmung, auch der blosze fettdruck führt die regel dem auge oft klarer und wirksamer vor als eine ganze seite text.

II. In der syntax, welche fast 300 seiten zählt, ist der verfasser verlassene bahnen gewandelt. er hat mit der jetzt üblichen anlage der lateinischen grammatik völlig gebrochen, obwohl dieselbe entschieden ihre praktischen vorzüge hat. dem deutschen unterricht entsprechend geht er ganz und ausschlieszlich vom satze aus.

Im übrigen hätte ich etwa folgendes zu erwähnen. § 90, 2 wird immer noch gelehrt: 'sind die subjecte sachen, so steht das prädicatsadjectiv im neutrum pluralis.' vielmehr hat der schüler das prädicat auf das zunächst stehende subject zu beziehen. es hätte auch hier an den unterricht in der deutschen grammatik angeknüpft werden können, ich meine an die lehre vom zusammengezogenen satze: castra incensa sunt + vicus incensus est = castra incensa sunt et vicus oder aber castra et vicus incensus est. auch bei den verben des forderns § 280 ff. konnte von der deutschen construction ausgegangen werden, die ja mit der lateinischen übereinstimmt. in der behandlung des objects hat vor allem die des ablativs (§ 280 ff.) meinen beifall gar nicht; man vergleiche damit einmal die mustergültige darstellung bei Stegmann § 136 ff. die regel über die construction der städtenamen § 347 beginnt unpraktischer weise mit dem schwersten falle auf die frage: wo? man lasse zunächst einfach lernen: bei den städtenamen stehen die präpositionen in und ex nicht; also: in urbem, in urbe, ex urbe; aber Carthaginem, Carthagine, Carthagine. erst dann gebe man die regel vom locativ. was schlieszlich die tempuslehre und speciell die consecutio temporum betrifft, so will ich nicht unterlassen, auf den hübschen aufsatz von Waldeck aufmerksam zu machen (in diesen blättern 1888 s. 278 ff.). übrigens wird der fehlende conjunctiv der futura (§ 522 ff.) viel häufiger ersetzt als umschrieben; demnach sind diese paragraphen umzustellen. sehr selten ist die umschreibung mit futurum sit bzw. esset, ut; gewöhnlich findet sich auch dafür der coni. praes. bezw. imperf. mit dem zusatze von brevi, iam, mox u. ä. ebenso selten ist § 605 die umschreibung des passiven irrealis mit futurum esse bzw. fuisse, ut.

ANNABERG. ERNST HAUPT.

25.

LATEINISCHE ÜBUNGSBÜCHER.

1) BLESKE, ELEMENTARBUCH DER LATEINISCHEN SPRACHE. ERSTER TEIL BEARBEITET VON ALBERT MÜLLER, ACHTE AUFLAGE. ZWEITER TEIL BEARBEITET VON HANS MÜLLER, ERSTE AUFLAGE. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). 1889.

Bleskes elementarbuch der lateinischen sprache, welches grammatik und übungsbuch vereinigt, war ursprünglich so angelegt, dasz sein inhalt über das bedürfnis der sexta weit hinaus gieng, ohne doch für den unterricht in der quinta genügenden stoff zu bieten. da nun aber erst in dieser classe die formenlehre ihren abschlusz findet, so machte sich ein besonderes übungsbuch für quinta notwendig. dasselbe ist vor kurzem erschienen. dabei sind mit recht aus dem ersten, früher einzigen teile in den zweiten teil hinübergenommen

allmählich immer zahlreicher werden, und schlieszlich, von seite 64 an, begegnen keine einzelsätze mehr.

Auf die übungsstücke folgt ein nach den nummern der stücke geordnetes vocabularium. an dieses schlieszt sich im zweiten teile eine hübsche sammlung von phrasen nach den schlagwörtern bellum cet., res publica und res privata. den schlusz beider teile bildet ein alphabetisches wörterverzeichnis, dessen man eben doch nicht entraten kann.

Ausstattung und druck ist sehr gut.

2) Lutsch, lateinisches lehr- und lesebuch für quinta. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen u. Klasing. 1889.

In diesem buche finden sich nur zusammenhängende erzählungen. und zwar handelt abschnitt 1—18 und 28—38 vom trojanischen kriege, 47—55 von den irrfahrten des Odysseus, 41 von Regulus, 42 von Fabricius, 45 und 56 von Hannibal, 63—73 von Alexander dem groszen usw. aber auch fabeln (21 ff.), gespräche (19 f.) und briefe (57 ff.) fehlen nicht; doch finde ich die fabeln des Phaedrus (25—27 und anhang 1—6) der metrischen form wegen für quintaner nicht geeignet. deutsche übungsstücke sind leider nur in geringer anzahl beigegeben. sie lehnen sich hinsichtlich des wort- und phrasenschatzes an bestimmte lateinische abschnitte an, sind aber im übrigen freigestaltet und erzählen von den anfängen des römischen staates, von Mucius Scaevola, von dem einfalle der Gallier und von dem Latinerkriege. freie reproductionen der lateinischen stücke, wie es zb. in den trefflichen übungsbüchern von Holzweissig der fall ist, wären mir lieber gewesen.

Nachdem das buch zu repetitionen aus dem sextapensum gelegenheit gegeben hat, bringt es nach gruppen geordnet die unregelmäszigkeiten in der stammformenbildung der verba der consonantischen conjugation, dann die unregelmäszige stammformenbildung in der vocalischen (1n, 2n und 4n) conjugation und die verba auf io nach der 3n conjugation. von diesen verben konnten der späteren lectüre überlassen werden: pungo, tundo, percello, pecto, lino, molo, fremo, vomo, strepo; mordeo, tondeo, paveo, strideo, mulceo, tergeo, cieo; farcio. andere, häufigere wörter fehlen; dieselben sollen wohl in dem cursus der sexta aufnahme finden, der noch nicht erschienen ist. es folgen die deponentia, die semideponentia und die verba anomala; doch bringen hier abschnitt 58 (volo, nolo, malo, memini, coepi) und 59 (eo, fio und composita von facio) des neuen zuviel auf einmal. den schlusz bilden die unregelmäszigkeiten in der declination, im geschlecht und in der comparation. davon möchte ich virus, vulgus, compes, aequor, torrens, axis, fustis, torquis, codex und vertex streichen.

Zwischen diesen abschnitten sind lobenswerter weise ruhepunkte für gröszere repetitionen angebracht. ein capitel über die hauptregeln der syntax wird schmerzlich vermiszt, und doch werden

übriges thun, so kann noch die construction der städtenamen hinzugefügt werden.

Den dritten teil trifft in besonderem masze der vorwurf, dasz die zu behandelnden regeln nicht genügend geübt werden. es finden sich hier übungsstücke, in denen die betreffende regel gar nicht (z. b. 64, 67[a]) oder nur ein bis zwei mal (z. b. 57[b], 71[a] — 29, 30, 48, 57[c]) angewandt wird. an eine wiederholung der vorausgehenden regeln aber ist gleich gar nicht gedacht worden. ebenso wenig ist rücksicht genommen auf die lectüre der classe, sei es nun Nepos oder eine chrestomathie.

Das sind die bedenken, die mir beim gebrauche dieser übungsbücher aufgestoszen sind. denn ich hatte gelegenheit, alle drei teile im unterricht zu prüfen. es würde mich sehr freuen, wenn ich die getadelten mängel in einer neuen auflage abgeschafft fände.

4) Oehler, Schubert und Sturmhöfel, übungsbuch für den grammatischen unterricht im lateinischen. erster teil. Leipzig, Teubner. 1889.

Wie schon der titel verrät, legen die drei verfasser dieses übungsbuches mehr wert auf die grammatikalische schulung als auf gefällige lectüre. sie halten zusammenhängende lesestücke zwar für wünschenswert, aber für nicht immer vereinbar mit dem hauptzweck eines übungsbuches. das strenge lernen der grammatik soll dem schüler nicht erspart werden. deshalb haben sie mit bewuster absicht meist einzelsätze gegeben; gestatten dieselben doch eine gröszere beweglichkeit in der verwendung der einzuübenden wörter, formen und regeln. immerhin hätten die einzelnen sätze, auch im anfang, um einen gemeinsamen mittelpunkt wie agricola, nauta, bestia, rosa, hortus, puer und puella, dominus und servus, bellum und arma mit leichter mühe gruppiert werden können. damit hätte sich zugleich eine sachliche anordnung der vocabeln notwendig gemacht, wodurch das lernen derselben den schülern wesentlich erleichtert wird. denn nichts lernt sich schwerer als ein dutzend zusammenhangsloser wörter, die noch dazu alle mit demselben buchstaben anfangen.

Die anordnung des unterrichtsstoffes ist in den declinationen die übliche. hier sind alle abweichungen in geschlecht und form mit recht streng vermieden worden. in der dritten declination ist der genetiv auf -ium von masculinis bis zu den übungsstücken über die feminina verschoben worden, damit sich erst die gewöhnliche form auf -um befestigen kann. ebenso sind, um verwirrungen vorzubeugen, nur die regelmäszigen adjectiva der dritten declination mit dem kennzeichen -i, -ium, -ia in den übungsstücken verwandt worden; doch waren die adjectiva dreier endungen von denen zweier endungen zu trennen. es folgen sätze zur einübung des hilfszeitwortes sum, gegliedert nach den stämmen und den einzelnen modi, eine zerlegung, an die auch in den folgenden capiteln gedacht worden ist. zwischen

paradigmen und beispielen' den fachgenossen auf diesem gebiete bekannt geworden ist.

Der erste teil, die formenlehre, verdient in ihrer gedrängtheit und übersichtlichkeit viel lob. vor allem ist gut gelungen die darstellung der dritten declination in den §§ 5—7, wo zwischen der consonantischen, vocalischen und gemischten declination streng geschieden wird. dagegen hätte § 8 (unregelmäszigkeiten der adjectivischen declination) und § 10 (genusregeln der dritten declination) noch mehr gestrichen werden sollen. in den andern declinationen sind die gereimten genusregeln zu meiner freude beseitigt worden, aber auch die allgemeinen genusregeln waren über bord zu werfen. gut ist die anordnung der zahlwörter (§ 15) und des hilfszeitwortes (§ 17). was § 18 über die bildung der stammformen gesagt wird, geht zum teil weit über den horizont der sextaner und quintaner hinaus. § 19 die vorführung der vier conjugationen wäre in dieser vollständigkeit nicht nötig gewesen. die perfectgruppe war nur von laudare zu geben; vor allem aber konnte sie bei den verba anomala gestrichen werden, bei fio auszerdem der imperativ. die verba impersonalia (§ 21 b) sind unpraktisch gedruckt. sonst ist druck und ausstattung tadellos.

Weniger einverstanden bin ich mit der zweiten abteilung des buches, welche die übungssätze zur formenlehre enthält. hier hätte der bearbeiter nicht so schonend verfahren sollen. vor allem war eine trennung vorzunehmen zwischen dem, was in sexta und dem, was in quinta durchgenommen werden soll. sodann hätte, um die jungen nicht gleich in der ersten stunde kopfscheu zu machen, vor dem ersten § (übungssätze zu esse und zu den beiden ersten declinationen) je ein besonderer abschnitt zur ersten und zur zweiten declination, samt den dazugehörigen adjectiven eingeschoben werden müssen; dasselbe gilt von der vierten und fünften declination. auf sum folgt naturgemäsz die erste conjugation. dann wird die dritte declination durchgenommen. hier dürfte es sich sehr empfehlen, die adjectiva in einem besondern abschnitte zu behandeln und diesem gleich die übungsstücke über die comparation anzuschlieszen; warum sich die letzteren erst nach den verba anomala finden, kann ich nicht begreifen. auch den fürwörtern und den zahlwörtern ist ein unpassender platz angewiesen worden.

Die dritte abteilung enthält einige lesestücke: gespräche, erzählungen und fabeln. doch hätten dieselben nicht anhangsweise gebracht werden sollen; vielmehr waren sie an ruhepunkten nach schwierigern capiteln als belohnung darzubieten.

Den schlusz des hübsch ausgestatteten buches bilden drei wörterverzeichnisse; eins nach der reihenfolge der paragraphen, die beiden andern, ein lateinisch-deutsches und ein deutsch lateinisches, in alphabetischer anordnung.

ANNABERG. ERNST HAUPT.

Magdeburg, hierauf director des ehrwürdigen stiftsgymnasiums zu Zeitz und seit 1857 provinzialschulrat in Stettin, hat in seinen verschiedenen amtlichen stellungen eine genaue kenntnis alles dessen gewonnen, was für die beurteilung und wertschätzung des gymnasialen unterrichts von bedeutung ist. dr. W. ist auch, wie Nägelsbach, mit dem er in seiner ganzen weltanschauung viel ähnlichkeit hat, ein tüchtiger kenner deutscher litteratur, insbesondere ein freund Schillerscher dichtung, wie aus der 7n abh. die kraniche des Ibycus und aus abh. X Schillers freiheitsideal zu entnehmen ist. auch Nägelsbach war, wie er sich einmal ausdrückt, schillerfest. neben der kenntnis griechischer und römischer litteratur hat der verf. der vorliegenden abh. eine grosze, nicht oft anzutreffende vertrautheit mit den in der neuesten zeit mit so vielem erfolge betriebenen naturwissenschaftlichen forschungen, wie sich aus den vorträgen: das rätsel der schöpfung (vortr. 1), das paradies und das goldene zeitalter (vortr. 2), die sündflut (vortr. 3) genugsam ergibt. es ist natürlich, dasz der verfasser von seinem standpunkte aus gegen die resultate der naturwissenschaftlichen forschungen, insofern sie nicht mit den biblischen berichten übereinstimmen, sich ablehnend verhält. ohne frage haben die naturwissenschaften durch ausgezeichnete exacte forschungen gerade in der neuesten epoche grosze fortschritte zu verzeichnen. der scharfsinn der menschen hat wunderbare blicke gethan in die natürliche und geistige welt, die uns umgibt. die forschungen des geistvollen englischen gelehrten Ch. Darwin und des scharfsinnigen Haeckel haben für die entwicklungsgeschichte eine gewis grosze bedeutung, aber ob sie sich als unumstöszlich sichere erweisen werden, ist doch die frage. übrigens sind von gelehrten theologen die resultate naturwissenschaftlicher untersuchungen voll und ganz gewürdigt worden. dasz die welt zufällig entstanden sei und durch zufall regiert und erhalten werde, mag glauben wer da will. auch Giordano Bruno lehrt ein unendliches universum als wirkung der unendlichen gottesmacht; die erde ist ein stern unter sternen, auch er nimmt eine allgemeine vorsehung an, gott ist in allem und über allem'. alle diese mit der naturwissenschaft im zusammenhang stehenden vorträge wird man mit manigfaltiger belehrung lesen. die flutsagen sind ja in den letzten jahren besonders gern behandelt worden, auch die frage nach der lage des paradieses wird zu beantworten gesucht, vielleicht gelingt es dem menschlichen scharfsinn, der schon so vieles ungeahnte aufgespürt hat, auch über diese für die cultur der menschheit so wichtigen fragen bestimmtere aufschlüsse zu erhalten.

Zwei vorträge: griechische mythologie und christliche bildung (vortr. 6), die griechischen mysterien (vortr. 7) greifen in das religiöse leben der Griechen und der vortrag (9) schildert uns den cyniker Diogenes in anmutiger weise. dieser Diogenes verdient auch in seiner übertreibung Sokratischer einfachheit die bezeichnung als 'toll gewordener Sokrates', die Plato ihm gab. es sind inter-

er insbesondere drei männern maszgebende anregungen für seine studien verdanke: 1. dem Thucydides, mit dessen einzigen geschichtswerke er sich schon als jugendlicher student beschäftigt habe, 2. dem begründer der neuern kritischen geschichtschreibung, B. G. Niebuhr und 3. dem reformator dr. Martin Luther, dessen werke für ihn ein gegenstand eifriger studien gewesen seien. aus diesem bekenntnis Rankes möchte ich den schlusz ziehn, dasz in R. zwei eigenschaften, welche für den historiker von wichtigkeit sind, sich vereinigen: einmal weisz er als geschulter kritiker die quellen zu behandeln, gründlich sie zu durchforschen und anderseits hat er auch ein verständnis für das religiöse moment in der menschenbrust, sonst würde er sich gewis nicht so innig zu Luther und seinem werke hingezogen gefühlt haben. auszerdem finde ich das, was R. Rocholl in seinem köstlichen buche philosophie der geschichte (s. 309) sagt, völlig bestätigt: R. hat in seinen schriften hin und wieder einzelne grosze blicke über die weite der geschichtsbewegung geworfen. insbesondere treten dem leser in der weltgeschichte aussprüche entgegen, die es geradezu verbieten, R. unter die rationalistischen geschichtschreiber zu rechnen. es sei mir gestattet nur einiges anzuführen, weltgesch. III 161, in dem 37n b. (röm. päpste) s. 69, weltgesch. III 167. unser verf. bemerkt zu der zuerst angeführten stelle, die bei R. lautet: indem ich diesen namen (Jesus) nenne, musz ich, obwohl ich glaube, ein guter evangelischer christ zu sein, mich dennoch gegen die vermutung verwahren, als könnte ich hier von dem religiösen geheimnis zu reden unternehmen, das doch unbegreiflich wie es ist, von der geschichtlichen auffassung nicht erreicht werden kann. so wenig wie von gott dem vater kann ich von gott dem sohne handeln. die begriffe der verschuldung, genugthuung, erlösung gehören in das reich der theologie und der die seele mit der gottheit verknüpfenden confession. dem geschichtschreiber kann es nur darauf ankommen, die combination der welthistorischen momente, in welchen das christentum erschienen ist und wodurch dann auch seine einwirkung bedingt wurde, zur anschauung zu bringen.' dazu bemerkt dr. W. s. 90: wir sind dankbar für die geschickten combinationen, in welchen der ehrwürdige 90jährige grosze geschichtschreiber diejenigen ereignisse mit einander verknüpft, welche den eintritt des christentums vorbereiteten und seine einwirkung auf die menschheit unterstützten. aber recht verstanden wird das alles doch nur, wenn man in der erscheinung Christi eine entscheidende that gottes sieht. wir sind mit der art, wie sich R. äuszert, völlig einverstanden und möchten an ein wort unseres B. G. Niebuhr (vortr. über röm. Geschichte v. L. Schmitz übers. v. Zeiss I 189) erinnern: während die betrachtung der natur einen dieser innewohnenden geist zeigt, welcher auch als mit der natur mitwirkend aufgefaszt werden kann, zeigt uns die geschichte hingegen bei hundert gelegenheiten einen von der natur verschiedenen geist, welcher diejenigen dinge leitet und bestimmt, welche zufällig zu sein schei-

hasz finden den entsprechenden ausdruck, sympathien und antipathien treten in leidenschaftlicher weise hervor. die weise Rankes möchten wir mit dem urteile vergleichen, was Aristophanes bei der besitzergreifung des tragischen thrones in der unterwelt über den Sophocles gefällt hat: hier ist er ruhig und dort ist er ruhig! Rankes geschichtschreibung zeichnet sich nach meiner schätzung gerade dadurch aus, dasz er für die manigfaltigen bewegungen des politischen und geistigen lebens der völker ein tiefes verständnis besitzt, dasz er von einem höheren standpunkte aus zusammenzuschauen vermag. man mag ihn reden hören über die Griechen oder Römer, über Deutsche, Engländer, Franzosen, Osmanen, über Pindar, Äschylos, Sophocles, Herodot, Livius, Tacitus, Horatius, über Dante, Shakespeare, Luther, Leo X. oder über andere maszgebende persönlichkeiten, immer ist er einzig in seiner art. es tritt bei ihm eine universalität des geistes hervor, wie wir sie nur an seltenen männern zu bewundern haben, namentlich auch an Goethe. Ranke gehört eben auch zu denjenigen sterblichen, die, wie W. v. Humboldt in seiner herlichen abhandlung über die aufgaben des geschichtschreibers, als absicht und ziel der geschichte die verwirklichung der idee des menschen nach allen seiten hinstellen, und H. fügt dann über den standpunkt, von welchem geschichte nur verstanden werden kann, hinzu (Humb. w. I s. 18): wie man es immer anfangen möge, so kann das gebiet der erscheinungen nur von einem punkte auszer demselben begriffen werden und das besonnene heraustreten ist ebenso gefahrlos als der irrtum gewis bei blindem verschlieszen in demselben. die weltgeschichte ist nicht ohne eine weltregierung denkbar. wenn man nun, um wieder auf die auffassung der bekehrung des apostels Paulus zurückzukommen, von diesem apostel sagen kann (R. röm. kaisergesch. s. 192): 'Paulus verschwindet aus der geschichte mitten in der vollendung seines groszen werkes, in der er seine lebensaufgabe sah und die es war. er ist unsterblich, wenn jemals ein mensch zu einer so zu sagen irdischen unsterblichkeit gelangt ist. seine verlassenschaft sind die tiefsinnigsten inhaltsreichen episteln, die er in seinem stürmischen und arbeitsvollen leben abzufassen die zeit gefunden hat. sie enthalten die dogmatischen grundlagen des christlichen glaubens und haben zur ausbreitung desselben, der bildung der kirche und wenn diese auf irrwege geraten war, zur herstellung eines reinen gottesbegriffs in der welt das meiste beigetragen.' ich meine, dasz ein mann, der so sprechen kann, doch ein verständnis für das christentum haben musz. wenn ich nun noch hinzunehme das gebet, das aus der seele des historikers entsprungen:

Wer ist die kraft, die leben in mir schafft?
wer gibt erkenntnis und verständnis?
wer bewahret die seele, dasz sie nicht fehle?
allgewaltiger — einer und dreifaltiger,
du hast mich aus dem nichts gerufen,
hier lieg ich vor deines thrones stufen. amen.

den inhalt der mysterien, heilige gegenstände wurden gezeigt, ein δρᾶμα μυστικόν wurde von den priestern mit groszer kunst und pracht im telesterion dargestellt; doch nur mit symbolischen handlungen. die λεγόμενα, die worte, beschränkten sich auf einzelne ausrufungen und vorzugsweise auf hymnenartige, auch antiphonisch vorgetragene gesänge, daher die priesterfamilie Eumolpiden, der schön singenden, und an einzelnen priestern wird die schöne stimme ausdrücklich gerühmt. man kann sich nach allem, was man von diesen gottesdiensten hört, dieselben nicht glänzend, nicht ergreifend genug denken. über die bedeutung der mysterien ist zwar viel geschrieben worden, treffliche philologen Lobeck, Müller, Preller u. a. haben zur beurteilung derselben wertvolles material geliefert, auch durch die neu aufgefundenen inschriften ist unsere kenntnis über alles, was sich auf die beurteilung des für das religiöse leben des altertums so wichtigen institutes bezieht, bereichert worden, aber noch ist vieles unklar und zweifelhaft. in Eleusis wurden Ceres und Proserpina verehrt, gerade so wie in andern teilen Griechenlands, und später traten zu diesem dienste die mysterien, in denen reinere vorstellungen der gottesverehrung und namentlich der glaube an die unsterblichkeit der seele gepflegt wurden.[3] ein lieber lehrer von mir hatte die feste überzeugung, dasz die logen der freimaurer auf die mysterien des altertums zurückzuführen seien, dasz der orden der freimaurer aus den bauhütten entstanden, davon wollte er, selbst ein angesehenes mitglied des ordens, nichts wissen. jedenfalls liegt eine gewisse analogie mit den orden der freimaurer darin, dasz die mysterien neben der volksreligion sich ausgebildet haben und zu groszer bedeutung gelangt sind, wie auch die freimaurerei ihre humanitären zwecke neben der christlichen kirche zu bethätigen weisz. wie in den mysterien, so soll ja auch in den orden der freimaurer das symbolische und allegorische eine wichtige rolle spielen. s. 147 deutet der verf. die mysterien so: Persephone, das heitere, auf blumiger wiese spielende mädchen (κόρη, nachher als gemahlin des gottes der unterwelt eine göttin des todes) ist nichts anderes als die menschheit in ihrem paradiesischen glück, oder vielmehr, es ist ihr glück und ihr friede, ihr seliges bewustsein selber. denn genauer genommen ist Demeter nicht blosz die mutter erde, sondern auch die älteste aus der erde entsprossene menschheit, und ihre glückliche tochter, in deren besitz sie selbst so glücklich war, ist die liebliche unschuld der urzeit. sie ist verloren, sie ist von finsterer macht geraubt. in tiefer trauer sucht Demeter, insofern Δηώ, die suchende und sehnende, genannt, ihre verlorene tochter wieder (vgl. Prellers mythol.). ihr schmerz ist der unsrige, denn auch wir sehnen uns fort und fort, wie der in sittliche verirrung geratene mensch nach der unschuld seiner kinderjahre, so nach der

---

[3] vgl. Aug. Nebe de mysteriorum Eleusiniorum tempore et administratione publica. Hallae Sax. 1886.

wachsen sind, ihre bildung empfangen haben. den einwirkungen Goethes, Schillers, Herders usw. haben wir nach allen richtungen hin für unser culturleben viel zu danken.

Wir empfehlen diese überaus trefflichen vorträge allen gebildeten. in jeder schulbibliothek müssen sie sich finden, damit lehrer und schüler aus ihnen reiche belehrung und anregung zur bildung einer festen weltanschauung entnehmen können.

HALLE A. S. G. LOTHHOLZ.

27.

MAX SCHILLING, QUELLENBUCH ZUR GESCHICHTE DER NEUZEIT. FÜR DIE OBEREN CLASSEN HÖHERER LEHRANSTALTEN. ZWEITE AUFLAGE. Berlin 1890. Gärtner. 496 s. 8.

Es ist ein strenges wort, das H. v. Treitschke in den hist. u. pol. aufsätzen (II s. 3) über den geschichtsunterricht unserer gelehrten schulen fällt, wenn er meint, dieselben leisteten in der regel nichts anderes, als ein willkürliches gemisch gleichgültiger thatsachen. wir wollen hier weder diesen vorwurf auf seine berechtigung prüfen noch erörtern, ob eine ausdehnung, wie sie vielleicht dem genannten historiker entsprechend schiene, im rahmen des gymnasiallehrplans überhaupt möglich ist. aber der umstand, dasz auf dem gebiet der schulbücher in den letzten jahren ganz besonders die geschichtlichen hilfsbücher, grundrisse usw. in gröster menge auf den markt gebracht worden sind, zeigt, dasz das interesse für diesen unterrichtszweig ein ungewöhnliches ist und auch in der darreichung und verarbeitung des stoffes fortwährend reformen angestrebt werden. so zahlreich aber auch die historischen lehrbücher erschienen sind: volle billigung hat, wenigstens in Baden, keines gefunden. dem einen fehlt die sichtung des stoffes, das andere gibt zu sehr nur disposition ohne stilistische verarbeitung, ein drittes hat — die vergiftung unseres socialen lebens durch confessionelles gezänk, wozu wir es am ende des 19n jahrhunderts glücklich gebracht, wird auch auf diesem gebiete wahrnehmbar — die Zionswächter aus beiden lagern veranlaszt, strenge censur zu üben und mehr oder weniger energische proteste zu erheben.

Zunächst scheint uns von untergeordnetem werte zu sein, ob der oder jener leitfaden zu grunde gelegt wird. wenn man unsern abiturienten nicht mit unrecht vorgeworfen hat, dasz ihr geschichtliches wissen oft so sehr dürftig und der sinn für historische auffassung so wenig entwickelt sei, so ist daran das lehrbuch recht unschuldig. die schüler haben wohl von thatsachen, oft recht vielen thatsachen gehört, einzelne strebsamere auch wohl dies oder jenes gröszere geschichtswerk nachgelesen; ein klares bild historischen lebens haben sie trotzdem so wenig empfangen als tieferes interesse

soweit wir sehen, vorzüglich bewährt. für die neuere geschichte fehlte bislang ein ähnliches hilfsmittel, bis Schilling mit seinem quellenbuch hervortrat, das nach kurzer zeit in zweiter auflage vorliegt.

Die aufgabe war hier erheblich schwieriger und mühevoller als bei einer sammlung für altertum und mittelalter, weil das quellenmaterial für die neuere zeit ungleich reicher flieszt und in der form von actenstücken, memoiren, briefen, verträgen, denkschriften, schlachtberichten usw. sehr zerstreut ist. der herausgeber hat im ganzen aus dem weitschichtigen quellenstoffe eine verständige und vor allem nicht zu umfangreiche (die zweite auflage ist sogar, wie wohl selten bei neuen auflagen, um einige seiten gekürzt) auswahl getroffen. unter sechs rubriken (zeitalter der reformation, des 30jährigen krieges, vom westfälischen frieden bis Friedrich d. g., des zeitalters Friedrichs d. g., vom beginn der französischen revolution bis 1815 und endlich vom zweiten Pariser frieden bis zur wiederherstellung des deutschen reichs) werden prägnante abschnitte aus quellensammlungen der verschiedensten gattung, welche für die einzelnen geschichtslehrer aus den privat- und anstaltsbibliotheken kaum erreichbar sind, vorgeführt. natürlich empfängt ein buch dieser art seine vollkommene gestalt erst allmählich, denn die individuellen wünsche treten hier mehr und berechtigter hervor als anderswo. wir haben die zweite auflage mit der ersten verglichen und fast durchweg nur besserungen gefunden. so wird, um nur einiges zu erwähnen, das fehdewesen durch Götz v. Berlichingens selbstbiographie, die heillose verwilderung der soldateska zur zeit des 30jährigen krieges durch stücke aus dem Simplicissimus, die unnatur des 17n jahrh. in sitte und sprache durch eine auslese aus Moscheroschs Philander v. Sittewald u. ä. in geeignetster weise veranschaulicht. statt des neuhinzugetretenen abschnittes aus Macchiavells fürsten über das bürgerfürstentum hätten wir lieber cap. 18 jenes buches reproduciert gesehen ('vom worthalten eines fürsten'), wodurch der schüler jene art von staatskunst, wie sie etwa Katharina v. Medici geübt, kennen lernt, oder cap. 3, das ihm zugleich einen einblick in die französisch-italienischen verwicklungen zu anfang des 16n jahrh. eröffnet. die neuen stücke (s. 49 ff.) über kleiderordnung, gastmähler, tänze usw. aus dem 16n jahrh. geben ein culturbild dieser zeit in concisester form. mit recht sind auch zeitgenössische volkslieder, originelle proben aus briefen, reden, adressen und anderes mehr beigezogen worden. weniger zu billigen ist, dasz Gustav Adolfs brief an Ferdinand (nr. 72 der ersten aufl.) weggefallen ist, worin die schwedische politik entwickelt wird; dagegen hätten wir gern verzichtet auf den höchst gleichgültigen brief des bischofs Anton von Wien an Wallenstein. ungern vermissen wir die angabe der bedingungen, unter denen Wallenstein das zweite generalat angenommen hat, denn von ihnen ganz besonders kann man sagen: 'sie erklären sein verbrechen.' dasz partien aus der zeit

keit des geistes noch nicht in erfüllung gegangen, so kann ich doch Ihren lieben brief nicht länger vor mir liegen sehen (denn er ist wie ein denkzettel nicht von meinem pulte gekommen), ohne mir die quälendsten vorwürfe zu machen.

Ihr gedicht, liebster freund, womit Sie unsern edeln Reinhard überrascht haben, ist in jeder hinsicht ein meisterstück. so viel schönes und gutes ich auch von Ihnen gelesen habe, und zu lesen gewohnt bin, so glaube ich doch behaupten zu können, dasz dieses werk Ihrer muse für den, welcher mit Pforte in verbindung steht, oben an stehen musz. es ist alles so angelegt, dasz der eindruck, den Sie zu machen gedenken, durchaus nicht verfehlt werden kann. bei mir gehörte freilich dazu, dasz ich mich in einen frühern zeitraum versetzte, etwa in die zeit, wo das coenacul eingeweihet wurde, wo ich in meiner anrede an die alumnen von dem historisch wirklich unrichtigen namen himmelspforte eine, ich glaube nicht unglückliche, moralische anwendung machte. seit dem 1 nov. d. j. 1808 sieht es aber mit dieser himmelspforte, wenigstens für den rector derselben, ganz anders aus. was für einen commentar könnte ich über Ihr gedicht machen. die improba fama, die fama loquax, probris inhians, male pasta susurris hat wohl ihr wesen noch nie so stark getrieben, wie, so lange als Pforte steht, jetzt. ja! die pustula in naso. Sie dachten wohl nicht an das, was Cicero de N. D. 1, 28 sagt: naevus in articulo pueri delectabat Alcaeum. at est corporis macula naevus. illi lumen hoc tamen videbatur. es ist eine todsünde begangen worden, dasz man diese pustula in naso nicht gelassen hat. so veränderlich ist die fama! Reinhardus, qui hanc detersit, miscens medicamen et ungens, docta perpoliitque manu, hat schlechten dank verdient. zum glück darf er ihn nicht einerndten. dazu hat mich das schicksal auserkoren. alles, was Hohenthal, Zetwitz, Bose, Reinhard, Heimbach, und in den neuesten zeiten noch Nostitz gethan haben, wird mir beigelegt; ich bin der allgemeine sündenbock. und wenn es gänge, so, glaube ich, man schickte mich in die wüste. es sind von Pforte aus förmliche lästerbriefe in die herumliegenden gegenden ausgestreut worden. was nur bosheit auszusinnen vermag, ist von der neuen schulconstitution ausgesonnen und verbreitet worden. der urheber von allem bin ich; also bin ich auch die zielscheibe, auf welche die lästerungssucht ihre giftigen pfeile abdrückt. in Leipzig sitzt ein candidat des heil. predigtamts, ein ehemaliger zögling der Pforte; dieser hat es sich zum lieblingsgeschäft gemacht, böses von Pforte und der neuen einrichtung zu verbreiten, und die Leipziger zu verhetzen, dasz sie ihre kinder nicht in ein solches zuchthaus schicken möchten. mit den schmähungen, die er dabei über mich ausgeschüttet hat, hat er mir die vorsorge für sein fortkommen auf der akademie, und meine empfehlung zu einem stipendio vergolten, und einen sprechenden beweis seines dankbaren herzens gegeben. übrigens hat er in Leipzig seinen endzweck nicht erreicht: denn die väter, die er wankelmütig gemacht hatte, haben sich ermannt, und ihre söhne dennoch gebracht, und freuen sich nun, dasz sie sich nicht haben verleiten lassen. und wer weisz, ob diesen menschen nicht noch die sera numinis vindicta trifft. ein anfang ist wenigstens schon gemacht: denn dem vernehmen nach soll er in dem candidatenexamen den repuls bekommen haben. bei allem diesen unnützen geschwätze, bei allen den schmähungen, die man über mich, als den vermeintlichen urheber ausschüttet, würde ich ganz ruhig bleiben können; ich würde den grundsatz befolgen können, den der edle Reinhard mir mehr als einmal empfohlen hat, so wie er ihn auch selbst getreu befolgt, dasz man sich in seiner handlungsweise durch solche lästermäuler nicht müsse irre machen lassen; dasz man sich mit dem bewustsein, nach pflicht und recht gehandelt zu haben, trösten müste; aber es ist noch mancherlei vorgefallen, wobei eine ganz andere philosophie nötig ist, um unerschüttert zu bleiben, als die, welche von cathedren gelehrt

gefühl, für eine büste von Klopstock etwas unschickliches. da in diesem zimmer gar nichts weiter gethan wird, als gegessen, so würde der sänger des Messias sich sehr wundern, dazu bestimmt zu sein, bewegte eszwerkzeuge zu sehen, und die κνιϲϲην ἑλιϲϲομενην περι καπνῳ von den schöpsen- und kälberbraten einzuschlürfen. zwar erinnert dieses an den ἥδιϲτον παντων δαιμονα μουϲοπολων, der wie Zeus sagen kann οὐ μοι ποτε βωμοϲ ἐδευετο δαιτοϲ ἐΐϲηϲ λοιβηϲ τε κνιϲϲηϲ τε το γαρ λαχομεν γεραϲ ἡμειϲ allein ich weisz nicht, ob er sich bei allen diesen göttlichen ehren gefallen würde, und ob er nicht lieber da sein möchte, wo den musen geopfert wird, deren liebliugspriester er war. es bleibt also vor der hand weiter nichts übrig, als ein winkel in der bibliothek. da die ganze bibliothek nichts, als winkel ist, so kann auch da kein besserer platz ausgemittelt werden. gänge nun aber der so lange und sehnlich gehegte wunsch in erfüllung, dasz wir ein anständiges bibliothekszimmer erhielten, dann könnte Klopstock entweder eine zierde dieses zimmers bleiben, und einen in die augen fallenden platz daselbst einnehmen, oder könnte in das grosze auditorium, welches aufhörte zugleich classenauditorium zu sein, emigrieren. das letztere würde ich auf jeden fall vorziehen. die bibliothek kann ihrer bestimmung nach nie der heilige und ehrwürdige ort sein, der das grosze auditorium ist, wo früh und abends die feierlichen gebete gehalten, religiöse hymnen unter begleitung der orgel abgesungen, examina und feierliche actus mit aufgeführten symphonien angestellt werden. wenn nur unser verehrungswürdiger Reinhard noch sein ganzes ansehen, und seine ganze beredsamkeit aufböte, um uns ein schickliches und geräumiges bibliothekszimmer, und dadurch noch ein neues auditorium zu verschaffen! was den transport der büste anlangt, so könnte dieses die bibliothekscasse wohl übernehmen. der Berliner fuhrmann dürfte die kiste in Leipzig in den Birnbäumen an den Naumburgischen fuhrmann Bieler abgeben; durch diesen würde ich sie alsdann gut erhalten. die kunsthändler sind gewohnt, solche sachen als zerbrechliche waren zu bezeichnen: da nehmen sich die fuhrleute schon in acht. vielleicht wäre es aber noch besser, wenn Sie die kiste nach Dresden mit einer sicheren gelegenheit kommen lieszen. von Naumburg reist alle jahrmärkte ein gewisser seifensieder Schott dahin, der sie gern mitnehmen und unversehrt an mich befördern würde. das porto von Berlin bis Dresden könnten Sie von dem seifensieder sich erstatten lassen, oder ich schickte es unmittelbar an Sie. das einzige, was ich mir selbst bei diesem vorschlage einwenden musz, ist dieses, dasz Sie noch besondere bemühungen haben, und dasz Ihnen das kistchen im wege steht und incommoditäten macht, bis es abgeholt wird. daher dürfte der erste weg nach Leipzig an den fuhrmann Bieler vorzuziehen sein; und da ich von diesem manne doch manches schon gut geliefert erhalten habe, so darf ich hoffen, dasz er auch dieses in acht nehmen wird. wüste ich freilich, wie schwer von ohngefähr das kistchen wäre, so träfe ich gleich die anstalt, dasz es von Leipzig herausgetragen würde: indessen von Berlin bis Leipzig musz es doch auf der achse gehen.

Ihren lieben Gustav lassen Sie immer einen wackeren Griechen werden. es ist vortrefflich, wenn die novitii auch im griechischen gut vorbereitet sind, und dann pari passu in utraque lingua fort ambulieren können. wenn er etwas weiter ist, nicht nur in seinen kenntnissen, sondern auch in den jahren, so werden Sie mir schon einen fingerzeig geben, dasz ich meine einrichtung treffe. es ist ihm zwar eine stätte zubereitet; allein diese ist nur für den notfall. mit meinem willen sollen Sie nie kostgeld geben oder wenigstens nicht lange. wäre man höchsten orts mit den auszerordentlichen gnadenstellen bei den alten grundsätzen geblieben, so würde ich jetzt schon eine namhaft machen können, die Ihrem Gustav zugesichert werden könnte; allein man scheint ernstlich damit umzugehen, einige einzuziehen. die, welche durch den übergang des

ein paar tage vergangen wären. Moses war, wie es heiszt, der geplagteste mann auf erden. ich zweifle, dasz er mehr geplagt worden ist, als ich. eine hiesige dame, die besonders warmen anteil an der neuen constitution nahm (dasz damen sich für so etwas interessieren, kann Ihnen wohl nichts neues sein: denn wem müsten nicht die Pariser fischweiber einfallen), pflegte mich nur den zuchtmeister zu nennen, nicht etwa in der alten bedeutung des worts, nach welcher zur zeit der reformation ein schulrector promiscue schulmeister und zuchtmeister genannt wurde, sondern in der heutzutage gewöhnlichen; die schüler oder zöglinge züchtlinge: diese musz mir doch wenigstens insofern gerechtigkeit widerfahren lassen, dasz in der plage die schüler nicht über den meister kommen. sie hatte noch andere weit emphatischere ehrentitel für mich; denn sie besitzt darinnen eine gewaltige stärke, die sich aber auf andere verhältnisse bezogen. ihren zorn hatte ich mir dadurch zugezogen, dasz ich die zusammenkunft eines schülers mit einem hiesigen jungen frauenzimmer in ihrem hause zu verhindern suchte; ob ich gleich wegen anderer umstände es nicht durchsetzen konnte. nun kam die neue constitution, welche die auflagen in häusern unmöglich zu machen schien; daher loderte ihres zornes glut von neuem auf. wie angenehm es sein musz, in solche häuser die schüler gehen zu sehen, zu wissen, dasz solche urteile und reden fallen, und vielleicht von den schülern erwidert werden, können Sie sich leicht denken. indessen hat es gott gefallen, die sache so zu leiten, dasz diese lästerzunge jetzt einen andern wohnort hat suchen müssen. sie wird zwar nicht aufhören zu lästern und zu schimpfen, aber es steht doch zu hoffen, dasz sie der guten sache weniger schädlich wird.

Mein Constantin macht mir viel sorge; seit pfingsten leidet er an einem hartnäckigen keuchhusten, der gar nicht weichen will. es ist überhaupt ein ungesundes jahr. diese art husten ist ziemlich allgemein in der hiesigen gegend. das kalte fieber ist allenthalben. bei uns werden die patientenstuben nicht leer. da es eine langwierige krankheit ist, worauf auch noch erholungsreisen von dem schularzt angeraten werden, so bringt sie eine gewaltige störung hervor.

Meine frau empfiehlt sich Ihnen und Ihrer lieben frau aufs herzlichste und letzterer auch ich, der ich bin und bleibe

Ihr

unveränderlicher freund Ilgen.

Verehrtester freund.

Es macht mir ein ganz ungewöhnliches vergnügen, dasz ich nunmehr Sie förmlich einladen kann, Ihren lieben Gustav der mutter Pforte nach michael. zu übergeben. ich bitte Sie daher, sich so einzurichten, dasz Sie den 3n oder 4n october in Pforte eintreffen, bei Ihrem alten redlichen freunde absteigen, und sich nebst Ihrer lieben frau und demois. Schäfer eine zwar freundliche, aber sehr ländliche bewirtung von ihm gefallen lassen. den 5 october oder montag nach dem 19n p. Trinitat. soll der tag sein, wo der gute Gustav unter die zahl der hiesigen pfleglinge aufgenommen wird. es werden an diesem tage noch ein paar andere mit recipiert, unter denen sich auch der sohn des hrn. hof-geh.-schreibers Scheppach befindet, wenn dieser anders die einladung, welche heute zugleich mit an ihn ergeht, nicht wieder, wie an ostern, durch ereignisse des tags verhindert, ausschlägt. mir bleibt nun nichts übrig zu wünschen, als dasz der himmel Ihre reise begünstige und besseres wetter gebe, als wir bisher gehabt haben, und dasz Ihre liebe frau nicht durch widrige gesundheitsumstände möge abgehalten werden, den liebling ihres herzens an den ort seiner bestimmung zu begleiten, und ihn selbst ihrer stellvertreterin zu überliefern. einen kleinen hader sollte ich wohl noch mit Ihnen anfangen, aber weil ich den feind liebe, so will ich weiter nichts thun, als Ihnen sagen, dasz

wege waren, wenn Sie das sumus attoniti vor augen hatten. aber der rechte punkt ist doch noch nicht getroffen. es sind nemlich zwei strichlein vor und nach dem worte donner vergessen worden, welche andeuten sollen, dasz es der vocativ ist: so falle, donner, nieder. es geht vorher: 'ach einem nur kann solche trauer werden.' man ist also voll banger erwartung, wer dieser eine sein wird. endlich kann der dichter das schreckliche wort nicht mehr zurückhalten; es musz heraus, das niederdonnernde wort. im affecte unterbricht er sich: entrissen ist — so falle, donner, nieder (so bleibe denn nicht länger zurück, du niederschmetterndes wort; so werde denn ausgesprochen) — entrissen Reinhard uns! o weinet, weinet brüder. die stelle wurde gut gesprochen, und that ungemeine wirkung. ohnerachtet ich sie selbst beleckt hatte, und den alumnus Ackermann sie sprechen gelehrt, so griff sie mich doch so an, als ob sie mir ganz fremd wäre. die worte: 'das heiligste kann nur der tod beflecken' wurden mit steigendem affect gesprochen, und so wurde der ton heftiger, als er an den furchtbaren gedanken kam, der endlich heraus sollte: entrissen ist, nun ganz raptim eingeschoben: so falle, donner, nieder; dann noch einmal von neuem ausgeholt, und mit vollem gefühl des gewichts und der schwere: entrissen Reinhard uns! nun folgte noch eine kleine pause mit sanfter bewegung und dem innigsten gefühl der rührung: o weinet, weinet, brüder. im vorbeigehen erinnere ich, dasz hier wieder ein komma fehlt, nemlich vor brüder. die stelle hat durch mich eine kleine veränderung erlitten. der verfasser hatte geschrieben:

entrissen ist uns, donner falle nieder,
entrissen Reinhard uns!

ich liesz das erste uns weg und schob ein so ein, welches eine versetzung des wortes donner und falle nach sich zog, damit das ganze etwas geschmeidiger und gefälliger wurde, auch das erste uns nicht mehr so überflüssig dastand. doch dieses sind leviora. hier ist ein versehen. die commata sind weggelassen. ich kann auch in der folgenden zeile es niemand wehren, wenn er lesen und verstehen will: weinet, weinet brüder, dasz brüder der accusativ ist, wie man sagt: thränen weinen, also brüder weinen. aber wie kann man stellen in dem lateinischen gedichte anstöszig finden. wie kann das deest tutela tibi, deest tibi patris amor so genommen werden, als ob man zu erkennen gebe, dasz Pforte gar keinen schutz mehr hätte, und aller natürlichen liebe entbehrte. kann denn in diesen worten was anderes gesagt sein, als: du hast einen beschützer, du hast einen liebenden vater eingebüszt. wer weisz nicht, wie oft bei prosaikern die abstracta für die concreta gesetzt werden? noch weit öfter musz es bei den dichtern geschehen, und geschieht auch wirklich. wie oft kommt tutela für tutor bei den alten vor! man denke doch nur an den Priapus hortorum tutela. deest tibi patris amor ist doch wohl handgreiflich für pater amans. wer dieser tutor und pater amans ist, der fehlt, wird augenblicklich darauf gesagt: lux tua, Reinhardus tenuem est conversus in umbram. dieses alles in simple prosa aufgelöst heiszt nichts anderes, als: deest tibi, qui tutor tibi erat, et paterno te complectebatur amore, Reinhardus. so auch: non, quod erat, nunc est, portus et ora tibi. sagt nicht Penelope zum Ulysses Ovid. ep. I 110 tu citius venias portus et ora tuis. so endlich Porta relicta, dole. ist es nicht natürlich, dasz die Pforte, da sie ihren pflegevater verloren hat, sich als eine zurückgelassene betrachtet, als eine verwaiste? dieses ist die natürliche ansicht des schmerzes. wer wird da gleich daran denken, dasz es andere versorger geben wird, und wirklich gibt: denn wenn diese kalte vernünftige reflexion eintritt, so fällt die ursache der trauer hinweg, und kann ein klagelied gar nicht angestimmt werden. alle klagelieder sind äusze-

zu verehren hat! über diesen punkt weisz ich wohl ziemlich richtig zu urteilen. es gibt auch solche, die wirklich verkannt werden, lebende und tote. gott wird sie nicht verkennen, und in der ewigkeit ihre verdienste belohnen. übrigens werden Sie selbst auch zugeben, dasz erfahrungen dieser art nicht geeignet sind, den entschlusz zu erhalten, bei ähnlichen fällen auf ähnliche weise die gefühle des danks laut werden zu lassen.

Für das mir sehr schätzbare werk des Ruinart, welches ein schönes augmentum bibliothecae meae ist, empfangen Sie meinen herzlichsten dank, und so auch für die skizzen Ihrer vorlesungen über den Zeus. dasz ich nun alles vollständig habe, macht mich sehr glücklich. den Bellermann hatte ich noch nicht. er war mir sehr lieb. was die kupfer zu dem 3n heft der vasengemälde anlangt, so wollte ich von Ihnen nur wissen, ob sie erschienen wären, und keineswegs sie von Ihnen haben und Sie deshalb in contribution setzen. Sie haben mir bei dem ersten hefte nur die erklärung gegeben, die kupfer niemals. diese habe ich mir selbst gekauft. es ist mir auch nicht eingefallen, die kupfer von Ihnen zu verlangen. denn ich kenne die lage eines gelehrten, ich weisz es aus erfahrung, wie es däuchtet, wenn man die geschenke von dem verleger für baares geld kaufen musz. man darf kein zu leises ohr haben, wenn wünsche dieser und jener art geäuszert werden.

Dasz Ihre frau gemahlin sich so wohl wieder befindet, dasz sie wirklich visiten machen kann, freut mich und meine frau auszerordentlich, besonders mit um deswillen, dasz Sie der reise nach Pforte einigen einflusz beilegen. mögen doch diese angenehmen nachrichten fortdauern. meine frau wollte schreiben, aber so eben sagt sie mir, dasz es nicht möglich gewesen wäre; sie trägt mir auf, sie Ihnen beiderseits herzlichst zu empfehlen. Ihr lieber Gustav wird, wie ich höre, zum schulfeste mit declamieren. mit der grösten aufrichtigkeit

Ihr

freund D. Ilgen.

Pforte, d. 15 apr. 1813. abends um 8 uhr.

In einem und demselben augenblicke erhalte ich Ihren lieben brief und die inlage und erfahre auch, dasz der candid. academiae Schulze über Dresden reisen will, und sich erboten hat briefe mitzunehmen. diese paar minuten, die mir nun gelassen sind, benutze ich dazu, Ihnen erstlich für das lebenszeichen, das Sie mir gegeben haben, zu danken, dann für das inhalt- und lehrreiche Ihres lieben schreibens, und für die beilagen, davon ich nur eine, die brücken, habe ansehen können. es ist wirklich ein ganz eignes verhältnis, dasz alles briefschreiben unterbleiben musz, weil der postlauf gehemmt ist. man weisz nicht, ob die freunde, welche 6 meilen entfernt sind, noch leben oder tot sind. sonst, wenn man auch nicht schreibt, erfährt man doch auf anderen wegen etwas. jetzt aber herscht allenthalben eine heilige stille. wie lange haben wir der zeitungen entbehren müssen. endlich kam ich auf den einfall, unseren boten nach Lpzg. zu schicken. dieser war auch bereitwillig; aber er bekam von dem commandanten in Nbg. keine karte. endlich wagte es ein bote von Nbg., der post varios casus per tot discrimina rerum in 3 tagen zurückkam und zeitungen brachte. Ulanen und Kosaken haben wir hier gesehen. am dienstage der censurwoche giengen 120 mann vor Pforte vorbei. ich hatte den schülern versprochen, dasz ich sie wollte lassen hinausgehen, wenn es gewis wäre, dasz sie kämen; dafür möchten sie aber auch alle versuche, heimlich hinauszulaufen, unterwegs lassen. sie thaten, was ich verlangt hatte, und lieszen sich durch gerüchte nicht verleiten; nun muste ich natürlich auch wort halten, ob es mir gleich sauer ankam. es traf gerade in die censurstunde, als der bote gesprungen kam. ich gab das zeichen, dasz laufen könnte, wer wollte. da hätte einer sehen sollen,

nichts von gefahr zu befürchten gehabt haben, und bis jetzt nichts fürchten dürfen, mutwillig der gefahr aussetzte, wie Sie nunmehr selbst ermessen werden. seien Sie also in hinsicht Ihres Gustavs ganz ruhig; er ist in guten händen und genieszt vollkommene sicherheit. haben Sie die güte dieses auch den übrigen eltern zu versichern, dasz sie alle sorgen in hinsicht ihrer söhne fahren lassen. sie sind alle vollkommen munter und gesund. keinem ist ein leid widerfahren, und keinem wird etwas widerfahren. wir halten wieder unsere lectionen, morgen ist die confirmation der katechumenen, und auf künftigen sonnabend werden wir zur beichte gehen.

Ich lege die rechnung von mich. bis weihn. die von dem nächstverflossenen osterquartal wird zur rechten zeit nachfolgen.

Meine frau empfiehlt sich Ihnen und Ihrer fr. gemahlin auf das herzlichste, und letzterer auch ich, da ich mit unwandelbarer freundschaft bin und bleibe

Ihr

Pforte, den 10 mai 1813. treuer Ilgen.

Verehrtester freund.

Hätte mir Ihr lieber Gustav auch nicht gestanden, ut adolescentulum probum, pudicum et candidum decet, dasz er Ihnen geschrieben, Sie möchten mich um die erlaubnis zum verreisen höflichst bitten, so würde ich doch durch das, was vorgefallen war, und was Sie wenigstens zum teil nun auch wissen, scharfsichtiger gemacht, es der form Ihres briefes ansehen, und daher als ausgemacht annehmen müssen. damit ich nun nicht falsch beurteilt werde, und in einem lichte erscheinen möge, welches mir eben nicht wünschenswert sein kann, so halte ich für nötig, die ganze sache, rem cum causis et rationibus, Ihnen zu erzählen. Ihr Gustav kam mit dem älteren Naumann zu mir, als ich gerade im garten war, und sagte: wir kommen, um uns zu melden, dasz wir auf die hundstage vier wochen verreisen wollen. diese formula solemnis fiel mir auf; da aber Gustav nicht allein war, so konnte ich ihm das nicht sagen, und abfragen, was ich sonst gesagt und gefragt haben würde, sondern erwiderte blosz: erstlich habe ich noch keine einwilligung von Ihrem herrn vater; zweitens können Sie, da Sie noch nicht zwei jahr hier sind, nicht auf vier wochen, sondern nur auf drei wochen verreisen; drittens sagt man nicht: wir kommen, um uns zu melden, sondern: wir kommen, um Sie zu bitten, da ich das recht habe, das anbringen zu bewilligen, oder abzuschlagen. was nun den ersten punkt anlangt, so steht ausdrücklich in den schulgesetzen, dasz die schüler, welche auf längere zeit verreisen wollen, die einwilligung der eltern schriftlich vorzeigen sollen (v. vorschriften für die schüler p. 30). der grund ist leicht einzusehen. man kann nicht allezeit voraussetzen, dasz es den eltern gelegen ist, wenn die jungen leute lust haben. vielleicht sind die eltern verreist, oder scheuen die kosten, oder haben andere ursachen, es nicht zu wünschen, dasz die söhne nach hause kommen. der zweite punkt ist vollkommen in den gesetzen gegründet. indessen wurde ich durch berücksichtigung des dritten darauf hingeleitet, ihn stärker zu urgieren, als ich sonst gethan haben würde, dieser ist, dasz Gustav sagt, wir kommen uns zu melden. es herscht ein geist unter den jungen leuten, den man nimmermehr ermuntern sollte, und der vielleicht in der älteren zeit ganz unbekannt gewesen ist, ein gewisses streben nach unabhängigkeit, ein dummer dünkel und pruritus den herrn zu spielen, welcher sich bisweilen ziemlich plump äuszert. man findet es infra dignitatem zu bitten, und sucht dieses lieber in ein bloszes anzeigen, d. h. in ein melden zu verwandeln, um sich von seiner eingebildeten unabhängigkeit nichts zu vergeben. so haben sich die inspectores hebdomadarii schon

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(22.)
DIE ALTEN SPRACHEN IN DER PÄDAGOGIK HERBARTS.
(fortsetzung.)

II.

Durch das bisher gesagte ist an der hand vieler aussprüche Herbarts dargelegt worden, welche wertschätzung er auf grund seiner theorie vom erziehenden unterrichte den altsprachlichen studien der höheren schulen zu teil werden läszt, und welche stellung er denselben innerhalb seines systems anweist. ich komme nun zum zweiten teil meiner arbeit, in welchem ich versuchen werde zu zeigen, wie sich Herbart für die praxis die gestaltung des griechischen und lateinischen unterrichts gedacht hat.

Dasz er an dem bisherigen betriebe des altsprachlichen unterrichts sehr viel auszusetzen fand, ist leicht begreiflich. die klagen über denselben, welche sich in den pädagogischen schriften oft wiederholen, sollen zunächst zusammengestellt werden.[29]

Der 'schlendrian' der gymnasien ist für Herbart ein gegenstand heftigen unwillens (II 154). 'trieben die gymnasiallehrer das, was sie treiben sollen, — wäre nicht das ganze ihres thuns hinter den bedürfnissen ihrer zeit zurückgeblieben, regierte nicht noch immer ein alter, aus viel dunkleren zeitaltern herstammender schlendrian

---

[29] ich werde hier nur die klagen wiedergeben, welche sich auf die vernachlässigung der bisher besprochenen allgemeinen gesichtspunkte des erziehenden unterrichts beziehen. die besonderen über schlechte organisation hinsichtlich der reihenfolge der alten sprachen finden erst unten ihre stelle, nachdem die pläne und einrichtungen Herbarts, welche sich auf den altsprachlichen unterricht beziehen, einer eingehenden betrachtung unterworfen worden sind.

den gewöhnlichen prosaischen ausdruck verstehen, bevor er ihnen die gewählten wendungen eines dichters erkläre' usw. am ausführlichsten aber geht Herbart auf den bisherigen verkehrten betrieb des classischen unterrichts ein in dem pädagogischen gutachten (II 75—78). ich musz mich darauf beschränken, die hauptpunkte der bedeutsamen stelle herauszuheben. Herbart schildert zunächst, wie bei dem bestehenden classensystem die schulmänner, die blosz sprachen um der sprachen willen lehren wollen, die lectüre betreiben. dasz Cornelius Nepos, Caesar, Livius, Cicero etwas verschiedenartiges vortragen, darauf kommt es ihnen nicht an; 'sondern es ist alles latein — oder noch besser, es ist alles alte sprache und beschäftigung mit lexicon und grammatik'. Herbart nennt dann noch die weiteren verkehrtheiten dieser auffassung der lectüre, welcher am inhalte derselben gar nichts gelegen ist (s. 76), sondern welche durch die lectüre nur übung und fertigkeit erzielen will. 'da wäre es denn am besten, wenn man autoren finden könnte, die gar nichts enthielten.' es gibt aber auch glückliche schulmänner, 'bei denen sich die beiden maximen freundlich mit einander vertragen; die eine: bei der wahl der autoren nicht auf den inhalt zu sehen, sondern auf die sprachformen; die andere: die autoren wirklich ihrem inhalte nach zu erklären, als ob in der that an dem inhalte etwas gelegen wäre.' sodann unterscheidet Herbart (s. 77) zwei richtungen unter den schulmännern; die einen lassen den eigentlichen zweck des schulunterrichts in übungen und fertigkeiten bestehen. 'die andern wollen den gegenständen selbst, an welchen der schüler sich übt, eine von der beschaffenheit und verschiedenartigkeit eben dieser gegenstände abhängige bildende kraft beilegen.' endlich gibt es noch eine dritte classe, welche beide zwecke verbindet, übungen und fertigkeiten und sittliche bildung erstrebt. diese macht Herbart (s. 78) darauf aufmerksam, dasz sich notwendig der eine zweck dem andern unterordnen müsse.[31] den zweiten denken die meisten überhaupt nur dunkel und scheuen die weitaussehenden überlegungen, zu welchen die fragen über ihn führen würden, und so bleibt es denn dabei, 'dasz der schulmann in dem unterrichte der alten sprachen als sprachen consequent fortfährt, und dasz er darin weder gestört sein will, noch gestört wird, obgleich der zweck, den er hier verfolgt, allerdings der untergeordnete ist, und er sich demnach von rechtswegen gefaszt halten musz, in dieser seiner untergeordneten thätigkeit wirklich gestört zu werden, falls sie nicht von selbst mit dem höheren ziele zusammentrifft' (s. 78). in etwas anderer fassung wiederholt sich dann die klage in derselben schrift (s. 87): 'die wahrheit zu sagen, das interesse ist bis jetzt überhaupt nicht die richtschnur, nach der die schulmänner zu werke zu gehen pflegen.'

An stelle des bisherigen, so viele mängel aufweisenden unterrichts in den alten sprachen setzt nun Herbart seine neugestaltung

---

[31] vgl. die bezügliche stelle im abschnitt I.

römische verwandeln zu müssen) hervorgerufenen einfall 'die jugend zuerst nach Rom, und nicht vielmehr in die schule Roms, nach Griechenland, zu führen. denn wenn wir heut zu tage noch bei den alten lernen müssen, so ist doch nicht zu leugnen, dasz die Römer, auch in ihren besten zeiten, noch weit mehr im eigentlichen verstande schüler der Griechen waren.' es wird nun weiter gezeigt, wie stark die römische dichtung von der griechischen, überhaupt das römische culturleben von dem hellenischen beeinfluszt ist. die unendlichen schiefheiten und verkehrtheiten, welche durch diesen unterrichtsgang in allem dem entstehen, 'was irgend zur einsicht in die litteratur, die geschichte der menschen, der meinungen, der künste usw. gehört', könne man vermeiden, wenn man es nicht scheue 'die edelste unter den sprachen vor der recipierten gelehrten sprache im unterrichte vorangehen zu lassen' (I 291). denn eine verkehrtheit ist es eben das neuere dem älteren voranzuschicken (II 156). 'wenn irgendwo das neuere nicht blosz nach dem älteren, sondern auch aus dem älteren folgt, und zwar nicht nur in worten, sondern auch in gedanken, gefühlen und darstellungsweisen; wenn man gleichwohl das neuere früher und das ältere erst vom hörensagen, dann mit vorgefaszten meinungen später kennen lernt, — so ist die folge: erstlich, dasz man das neuere nicht versteht; zweitens, dasz man das alte durch eine gefärbte brille sieht, indem man seine einbildung in die anschauung hineinträgt.' die römischen schriftsteller setzen so viel voraus (eben die ganze hellenische cultur I 78), daher können sie nur füglich nachfolgen, wenn Homer und einige andere Griechen vorangegangen sind (I 347).

Ein weiterer sehr schwerwiegender grund, weshalb man die knaben zuerst mit den Griechen vertraut machen soll, ist die grosze anschaulichkeit ('sichtbarkeit') in der darstellung der menschen, welche der charakter Homers, die anschaulichkeit in der erkenntnis und stärke des gefühls, welche der charakter der griechischen historiker und philosophen ist (I 42).

Eine ausführliche psychologische begründung endlich gibt Herbart in der kurzen encyclopädie (II 464. 465). es gibt manche — sagt Herbart da — welche den topf (das latein) lieber fertig kaufen wollen, 'als ihn aus dem thon allmählich bilden. wäre nun die griechische sprache nichts weiter, als der thon, woraus die römische sprache entstanden ist, so möchten sie recht haben.' es ist aber gerade die bestimmte vorstellungsmasse, welche mit dem griechischen in die seele des zöglings einzieht, das entscheidende. und weiterhin (s. 465) wird darauf hingewiesen, wie schwer, ja unmöglich es ist, die einmal verkehrt liegenden vorstellungsmassen wieder umzubilden. 'weil wir weder in Athen noch in Rom zu hause sind, kommt alles blosz auf das verhältnis zweier für uns fremder vorstellungsmassen an, die wir uns historisch aneignen wollen. werden sie anfangs in eine verkehrte lage gebracht, so musz man sie hintennach umbilden; aber das gelingt nie völlig, denn vorstellungen sind ent-

besonders wo der ganze nutzen von der zu erlangenden geläufigkeit abhängt. man musz früh anfangen, um langsam, ohne pädagogischen zwang vorrücken zu können.'

So wird denn nachstehende reihenfolge für die verschiedenen altersstufen festgesetzt (I 446): 'der lehrplan hat für das frühe knabenalter den anfang in der griechischen, für das mittlere den anfang in der römischen, und für das jünglingsalter die beschäftigung mit den neueren sprachen anzuordnen.'

Wir wenden uns nunmehr zu einer eingehenden betrachtung des griechischen unterrichts, wie er sich nach den pädagogischen forderungen Herbarts gestalten musz.

An die spitze desselben tritt als ein unvergleichliches hilfsmittel des erziehenden unterrichts nach Herbarts nie veränderter ansicht die lectüre von Homers Odyssee. auf dieses erziehungsmittel legte er sein ganzes leben hindurch einen so groszen wert, dasz wir vielleicht mit der behauptung nicht unrecht haben, Herbart sei zu seiner forderung der priorität des griechischen unterrichts überhaupt wesentlich durch die erwägung bestimmt worden, dasz dieses werk als anfangslectüre für knaben von keinem andern übertroffen werden könne.

Der plan, die Odyssee an den anfang des unterrichts zu stellen, war schon in Jena von Herbart gefaszt worden; noch bevor er selbst in die erzieherische thätigkeit zu Bern eintrat. dieses vermutet Willmann (vorr. s. XIX u. I 12 anm. 5) gewis mit recht; er verweist auf eine stelle der allgemeinen pädagogik (I 346), wo Herbart sagt: 'der Odyssee verdanke ich eine der angenehmsten erfahrungen meines lebens und gröstenteils meine liebe zur erziehung. gelernt habe ich durch diese erfahrung nicht die motive, diese sah ich vorher; deutlich genug, um mein lehrergeschäft' — mit der lectüre der Odyssee anzufangen. dasz die Steigerberichte, welche den uns erhaltenen noch vorangegangen sein müssen, die motivierung des lehrgangs im griechischen enthalten hätten, nimmt Willmann, wie ich glaube, ebenso richtig an (I 11 anm. 4). auch wissenschaftlich hatte sich Herbart schon früher mit Homer beschäftigt; er arbeitete 1796 'über die musikalischen rücksichten in Homers gedichten' (vgl. Willmann I 12 anm. 5). zunächst will ich die stellen kurz anführen, wo ohne weitere begründung nur die forderung dieses anfanges im griechischen unterrichte gestellt wird.

Hier kommen zunächst wieder die thesen (1802) in betracht: 'institutio liberorum a Graecis literis incipienda et quidem ab Homeri Odyssea.' ferner I 446: 'als hauptpunkte, welche in den anfängen dieser beiden reihen (des erziehenden unterrichts) hervorragen, wage ich die Odyssee und das abc der anschauung zu nennen' (II 130). 'der unterricht in den alten sprachen musz mit der Odyssee, der in der mathematik mit den ebenen und sphärischen anschauungsübungen beginnen.'

Eine kurze allgemeine begründung enthält die folgende stelle

jenseits der gefühle und einsichten der kinder; es sei darin kein streben, das schlimmste oder das beste zu zeichnen; nur habe ein leiser, selbst noch halb schlummernder sittlicher takt dafür gesorgt, dasz das interesse der handlung sich von dem schlechteren ab und zum guten, zum billigen, zum rechten hinüberneige; ihr werdet sehen, wie die kindliche aufmerksamkeit darin wurzelt, wie sie noch tiefer hinter die wahrheit zu kommen, und alle seiten der sache hervorzuwenden sucht, wie der manigfaltige stoff ein manigfaltiges urteil anregt, wie der reiz der abwechslung in das vorziehen des besseren endigt, ja wie der knabe, der sich im sittlichen urteil vielleicht ein paar kleine stufen höher fühlt, als der held oder der schreiber, mit innerem wohlgefühl sich fest hinstemmen wird auf seinem punkt, um sich zu behaupten gegen eine roheit, die er schon unter sich fühlt. noch eine eigenschaft musz diese erzählung haben, wenn sie dauernd und nachdrücklich wirken soll: sie musz das stärkste und reinste gepräge männlicher grösze an sich tragen. denn der knabe unterscheidet, so gut wie wir, das gemeine und flache von dem würdevollen; ja dieser unterschied liegt ihm mehr als uns am herzen; denn er fühlt sich ungern klein, er möchte ein mann sein! der ganze blick des wohl angelegten knaben ist über sich gerichtet, und wenn er acht jahre hat, geht seine gesichtslinie über alle kinderhistorien hinweg. solche männer nun, deren der knabe einer sein möchte, stellt ihm dar. die findet ihr gewis nicht in der nähe, denn dem männerideal des knaben entspricht nichts, was unter dem einflusz unserer heutigen cultur erwachsen ist. ihr findet es auch nicht in eurer einbildungskraft, denn die ist voll pädagogischer wünsche, und voll eurer erfahrungen, kenntnisse und eignen angelegenheiten. wärt ihr aber auch so grosze dichter, wie nie einer war (denn in jedem dichter spiegelt sich seine zeit): so müstet ihr nun, um den lohn der anstrengung zu erreichen, sie noch hundertfach vermehren. denn was sich aus dem vorigen von selbst versteht: das ganze ist unbedeutend und unwirksam, wenn es allein bleibt; es musz in der mitte oder an der spitze einer langen reihe von andern bildungsmitteln stehen, so dasz die allgemeine verbindung den gewinn des einzelnen auffange und erhalte. wie sollte nun in der ganzen künftigen litteratur das hervorgehen, was dem knaben passte, der noch nicht ist, wo wir sind! ich weisz nur eine einzige gegend, wo die beschriebene erzählung gesucht werden könnte, — die classische kinderzeit der Griechen. und ich finde zuerst — die Odyssee.'

Nicht minder wichtig ist der abschnitt des pädagogischen gutachtens (II 82 f.), in welchem Herbart zunächst die spannung schildert, welche die Odyssee im gegensatze zu der lectüre der chrestomathien hervorruft: 'Homer erregt die aufmerksamkeit ganz allmählich; er treibt sie immer höher; er bringt am ende eine solche spannung in dem kindlichen gemüte hervor, wie man sie nur von irgend einem buche in der welt erwarten kann; und von dieser spannung bleibt fortdauernd ein groszer eindruck zurück, mit welchem späterhin alle

den vorteil in das rechte licht, welchen die Odyssee als anknüpfungspunkt einer gemeinschaft zwischen dem zögling und dem lehrer bietet; 'indem sie den einen in seiner eignen sphäre erhöht, den andern nicht mehr herabdrückt, indem sie jenen in einer classischen welt weiter und weiter fortführt, diesem die interessanteste versinnlichung des groszen aufsteigens der menschheit in dem nachahmenden fortschritt des knaben gewährt. ist es etwa ein geringes, dasz die begeisterung des lehrers durch die wahl des stoffes unterstützt werde?'

Wir haben uns nun die methode der Odysseelectüre zu vergegenwärtigen, wie sie Herbart empfahl und selbst in seiner erzieherischen thätigkeit geübt hat. über die letztere geben uns bemerkungen in den Steigerberichten aufschlusz, hierher gehörige winke enthalten auch die systematischen schriften und die gutachten usw.; endlich hat auf Herbarts antrieb Ludolf Dissen, der bekannte philolog, eine zusammenfassende darstellung des betriebes der Odysseelectüre gegeben in der schon mehrfach genannten schrift 'kurze anleitung für erzieher die Odyssee mit knaben zu lesen'[36], ganz im sinne Herbarts, der dieselbe auch mit einem vorworte und mehreren anmerkungen versehen hat. wir haben daher wohl ein recht, diese schrift fast wie ein document Herbarts zu benutzen.

Was zunächst das alter der knaben anlangt, mit denen man die Odyssee lesen solle, so weise ich darauf hin, dasz Carl und Rudolf von Steiger, die beiden zöglinge Herbarts, der erstere neun, der zweite noch nicht acht jahre alt waren, als Herbart sie die Odyssee vornehmen liesz (I 346). das achte bis zehnte jahr bezeichnet er als die beiden grenzpunkte für den anfang (I 80); mit dem achten ist der schüler gerade reif (I 345) und 'nach zurückgelegtem zehnten jahre würde der anfang zu spät kommen' (I 291 anm.). 'nach dem elften und zwölften jahre vollends ist keine bedeutende, tief eingreifende wirkung mehr von jenem werke zu erwarten' (II 83 anm.). mit acht- und neunjährigen knaben liesz Herbart die Odyssee im Königsberger seminar lesen (II 81), auf dem Königsberger pädagogium mit acht- bis zehnjährigen (II 5). auf öffentlichen schulen (die vorhergehenden bemerkungen beziehen sich nur auf den privatunterricht), meint Herbart, könne der anfang mit kindern von acht bis neun jahren gemacht werden, 'wenn nur die schüler nicht alle einem lehrer zugeteilt würden — wenn also der anfang durch mehrere coordinierte lehrer zugleich gemacht würde' (II 48 anm.). weniger bedeutend ist, dasz Herbart in der vorrede zu Dissen (I 574) von neun- bis zehnjährigen kindern spricht, nicht die achtjährigen mit einbegreift; wohl aber möchte ich die grenzbestimmung betonen, welche er im umrisz (II 638) gibt: 'auf schulen wird man wohl thun, die ersten vier

---

[36] bei Willmann dankeswerter weise abgedruckt (I 573 ff.). einiges über die vorgeschichte der Dissenschen schrift erfährt man durch einen brief Herbarts an Carl von Steiger. vgl. 'Herbartsche reliquien' herausgegeben von T. Ziller s. 161 f. mit Zillers anmerkung und s. 197 f.

ganz besonders über die grammatik, namentlich über das conjugieren. 'hier sind erstlich zu unterscheiden die allgemeinen begriffe, welche sich dabei complicieren, person, numerus, tempus, modus, vox — von den sprachzeichen, wodurch diese oder jene sprache sie angibt. es ist ferner zu unterscheiden das deutlichmachen der einzelnen begriffe und ihrer reihen vom entwickeln des typus der conjugation, welcher blosz aus dem variieren jener reihen entsteht. aber dieser typus entwickelt sich von selbst, wenn auszer den begriffen auch die form des variierens, unabhängig von aller grammatik schon bekannt war. will man nun eine einzelne sprache, z. b. griechisch lehren, so zeigt man, nach jenen allgemeinen vorbereitungen, zuerst die am meisten constanten kennzeichen, als des futurum, perfectum, des conjunctivs, optativs usw., und läszt sie an einzelnen worten aufsuchen; dann durchgeht man die minder constanten kennzeichen als anomalien, welche besonders gelernt werden müssen. so beschäftigt man den geist mit der conjugation, man associiert ihm auf alle weise das manigfaltige derselben, ehe man zum auswendiglernen schreitet; wiewohl auch dieses nicht entbehrt werden kann. bei hinreichender combinatorischer übung läszt man den typus in andere und andere formen bringen, welches geschieht, indem man die anordnung der reihen bei der variation verändert.'

Diese Herbartschen weisungen werden noch ausführlicher behandelt und mit einzelnen beispielen ausgestattet von Dissen (I 579 f.). es sind 'combinatorische spiele', welche der grammatik vorangeschickt werden sollen, wie 'erzählungen aus dem altertum' einem classischen schriftsteller (I 407). die grammatik gehört also auch zum synthetischen unterricht (I 421) 'und so sind wir leicht erinnert, wie viel durch verkehrtes benehmen hier verdorben werden kann. müsten die elemente notwendig durch bloszes auswendiglernen eingeprägt werden, so hätten die schulknaben grosze ursache gegen alle erweiterung des synthetischen unterrichts zu protestieren. vorsagen, nachsprechen, wiederholen, beispiele und symbole aller gattung sind bekanntlich mildernde hilfen'. die unlust der jugend bei der 'arbeit an wortstämmen, die eingeprägt, flexionen, die eingeübt, conjunctionen, die zu wegweisern in der periode gebraucht werden müssen' hebt Herbart noch einmal im umrisz § 281 (II 636) hervor.

Zwei hauptforderungen stellt nun Herbart bezüglich des beginnes des grammatischen unterrichts immer wieder auf, beschränkung in den elementen und langsames vorschreiten. Um die griechischen autoren zu verstehen, müssen wir eben 'allmählich die sprachen selbst lernen. allmählich! es geht nicht auf einmal, am wenigsten gleich gründlich'. — Es bedarf einer gewissen philologischen geschicklichkeit des lehrers, gerade damit er dem grammatischen unterricht die engsten möglichen schranken setzen, innerhalb derselben aber das begonnene mit strengster consequenz durchführen könne (I 429). in den ideen zum pädagogischen lehrplan (I 79) redet Herbart von der schwierigkeit der verschiedenen

Vorauszuschicken ist zunächst, dasz beide berichterstatter übereinstimmen in folgendem, an die spitze ihrer 'thesen' gestellten satze: 'die erfahrung hat gelehrt, dasz das dem griechischen unterricht in den lehrplänen von 1882 gesteckte ziel unter den gegebenen verhältnissen erreicht werden kann; wenn im einzelnen weniger befriedigende ergebnisse beobachtet worden sind, so ist der grund nicht in den einrichtungen selbst, sondern in besonderen umständen zu suchen.' in den verhandlungen ist zwar dem zweifel ausdruck gegeben, ob diese erklärung jetzt schon in so bestimmter weise abgegeben werden könne, da die erfahrung noch zu kurz sei; indes hat die versammlung doch den ersten teil der these unverändert angenommen und sämtliche anwesende gymnasialdirectoren haben ihm zugestimmt; im zweiten teile ist statt 'im einzelnen' ausführlicher gesagt: 'an einzelnen anstalten, auf einzelnen stufen und in einzelnen teilen des unterrichts' und mit dieser änderung ist sodann die ganze these angenommen. schon diese erklärung ist unzweifelhaft sehr wichtig, sie wird namentlich gegenüber den hier und da noch hervortretenden klagen über die verlegung des beginnes des griechischen unterrichts nach untertertia und den wünschen nach wiederherstellung des früheren zustandes von groszer bedeutung sein.

Hinsichtlich des anfangsunterrichts im griechischen nun hat sich der referent mit der mehrzahl der einzelreferate für die sogenannte 'constructive methode' im anschlusz an ein übungsbuch, das auch deutsche einzelsätze enthält, ausgesprochen und die in zwei der einzelreferate empfohlene sogenannte 'analytische' methode eingehend bekämpft. doch ist sehr erfreulich, dasz auch er 'die noch ziemlich verbreitete methode, die elemente des griechischen und lateinischen durch stundenlanges übersetzen deutscher sätze des übungsbuches zu lehren und gar eine präparation auf dieselben zu fordern', für 'keineswegs zweckmäszig' erklärt; auch ihm 'gilt gerade wegen der geringen zur verfügung stehenden zeit die von mund zu mund sich vollziehende übung der einzelform als ein besonders wichtiges mittel, den unterricht zu beleben, die stunde möglichst auszunutzen und den schüler schnell zu einer gewissen gewandtheit im bilden und verstehen der formen zu führen'. auch darin weicht herr director Collmann von den meisten anhängern der althergebrachten sogenannten constructiven methode in sehr erfreulicher weise ab und nähert sich ganz erheblich denen, welche einen analytischen lehrgang wünschen und empfehlen[1], dasz er sich dahin ausspricht, in obertertia beginne 'die lectüre der anabasis am zweckmäszigsten nach der durchnahme der verba auf μι, spätestens in der vierten woche nach ostern', ein satz, den die directorenversammlung 'ohne widerspruch' angenommen hat! — Anderseits aber ist der referent der ansicht, 'dasz, wenn auch die übung der elemente durch recht

---

[1] vgl. meine ausführungen in den jahrgängen 1881, 1882 und 1883 dieser jahrbücher, z. b. 1882 s. 239 f.

verlangt der referent ein 'lesebuch, mag es nun selbständig sein oder einen teil des übungsbuches bilden' und stellt die forderung auf, dasz es 'dem standpunkt der classe vor allem in formaler hinsicht durchaus angepasst' sei. in seiner sechsten these formuliert der referent seine anforderungen an das für untertertia erforderliche übungsbuch so: 'es musz enthalten 1) ein grammatikalisch geordnetes, zugleich aber den etymologischen gesichtspunkt berücksichtigendes wörterverzeichnis; 2) griechische und deutsche einzelsätze, welche zu gröszeren gruppen nach art der sogenannten vermischten beispiele vereinigt und von kleinen erzählungen unterbrochen sind; 3) eine gröszere reihe von in sich zusammenhängenden, möglichst auch unter einander in innerer verbindung stehenden lesestücken, in welchen die in untertertia einzuprägenden formen zu manigfaltiger anordnung gebracht sind, ohne dasz solche dem pensum der folgenden classe angehörende formen, deren bildung dem untertertianer ohne weiteres verständlich ist, wie die starken aoriste der verba anomala, ängstlich vermieden zu sein brauchen.' folgerichtig kommt der referent dann dazu, das von mir herausgegebene 'griechische lesebuch für untertertia' (Leipzig 1883) als zu schwierig für den untertertianer zu verwerfen: ein vorwurf, dessen berechtigung ich weder theoretisch anerkenne noch in der praxis (s. weiter unten) erkannt habe. doch davon wollte ich an dieser stelle nicht weiter reden, sondern jetzt zunächst nur meiner freude darüber ausdruck geben, dasz der referent sich so weit und so entschieden von der alten lehrweise, nach Wesener, Ostermann u. a., entfernt hat: jeder kundige wird erkennen, wie grosz schon der fortschritt sein würde, wenn nur nach den angeführten forderungen der anfangsunterricht im griechischen eingerichtet und gegeben würde. obwohl ich nun in meinen ansichten und wünschen hinsichtlich der gestaltung des griechischen anfangsunterrichts noch weiter von der gebräuchlichen art abweiche, so glaube auch ich — wie der correferent — diese ausführung des referenten als in ihrer art 'trefflich' bezeichnen und der eingehendsten beachtung empfehlen zu dürfen.

Noch viel beachtenswerter und interessanter aber sind die ausführungen des correferenten und die daran sich anschlieszenden verhandlungen und beschlüsse über die einrichtung des ersten griechischen unterrichts. der correferent erklärt von vorn herein, dasz er zwar für den lateinischen anfangsunterricht die 'constructive' methode für die beste halte, dagegen für den griechischen anfangsunterricht die 'analytische methode' vorziehe, da er, nicht auf grund einer abstracten theorie, sondern nach reicher erfahrung, diese für wirkungsvoller halte, 'weil sie dem schüler die sprache möglichst rasch als einen lebendigen organismus zeigt'. er teilt sodann mit, dasz er in Hannover zehn jahre lang 'nach der sogenannten Homerischen methode', wie sie früher von Herbart und Dissen empfohlen und dann von G. L. Ahrens praktisch ausgestaltet worden (griechisches elementarbuch aus Homer, erste auflage 1850, zweite auflage 1870,

mung gefunden. der referent, director Collmann, hat sie freilich bekämpft und nicht blosz betont, dasz die urteile über die erfolge des 'Homerischen verfahrens' verschieden seien, dasz auch die freunde solcher methode über die einrichtung des unterrichts nicht gleicher meinung seien und dasz dies lehrverfahren, wie der correferent es wünsche, nicht angewandt werden könne, so lange es an geeigneten lehrbüchern fehle, sondern er hat auch gemeint, dasz, wenn auch bei der anwendung dieser methode 'der erste unterricht an interesse gewinne und gröszere lebendigkeit erzeuge', doch 'die schäden für secunda um so gröszer sein würden', denn dort würde sicherheit in der formenlehre nachträglich unter ungünstigeren bedingungen zu erstreben sein, als dies in tertia möglich gewesen wäre. demgegenüber behauptete wiederum der correferent, dasz er seiner zeit in Hannover nicht nur bei sich selbst, sondern auch bei den übrigen lehrern die erfahrung gemacht habe, 'dasz die mit dieser methode erzielten erfolge in der formenlehre denen des constructiven verfahrens mindestens gleich gewesen seien, dasz in der auffassung der autoren dieselbe aber eine sicherheit und eine leichtigkeit erzeugt habe, wie sie sonst nicht erreicht werde'. dieser ausführung trat director Steinmetz-Ratzeburg bei, ebenfalls auf grund eigner, in Hannover unter Ahrens gemachter erfahrungen; dieser betonte u. a., 'es habe zu den seltenheiten gehört, dasz Homerische formen in die prosa geraten seien' und meinte: 'die methode sei nicht durch irgend welche schwäche, sondern durch die vorurteile der schulmänner zurückgedrängt, welche sie nicht gekannt hätten' (!), ähnlich wie director Müller bemerkte, 'dasz die gegner des analytischen verfahrens nur deswegen demselben widerstrebten, weil sie die erfahrung nicht selbst gemacht hätten und sich deshalb ihre theorien nach zufälligkeiten bildeten'.[3] als aufgabe bezeichnete dieser es also, mit Ahrens' meisterschaft 'das verfahren von Homer auf die attische prosa zu übertragen'.

Dem schlosz sich die conferenz in der weise an, dasz sie mit groszer stimmenmehrheit folgenden beschlusz faszte: 'es ist wünschenswert, dasz nach vermittelung der notwendigsten vorkenntnisse in untertertia mit zusammenhängender lectüre begonnen und die formenlehre im anschlusz an diese gelehrt wird; für diesen unterrichtsgang werden geeignete lehrbücher herzustellen sein'.

Sehr beachtenswert ist noch die äuszerung des vorsitzenden, herrn provincialschulrat dr. Köpke-Schleswig, zu dieser sache; nach dem protocoll hat er anerkannt, dasz mit der Ahrensschen methode resultate erzielt seien, dann aber hervorgehoben, 'dasz auch, wenn ein lehrbuch, nach welchem der unterricht erteilt werden könne, wirklich vorhanden wäre, immerhin zweifelhaft bleibe, ob die geeigneten lehrer für die methode da wären und ob jeder lehrer verstehen

---

[3] es ist ja auch recht leicht und bequem einfach abzuurteilen: 'es geht nicht —', oder 'es ist unmöglich' usw.!

lehre — erste, zweite und nicht zusammengezogene dritte declination, regelmäsziges verb (stämme auf lange vocale, wie παιδεύω) bis ein paar wochen vor michaelis; dann fange ich an ganz langsam in Xenophons anabasis zu lesen, indem ich alle vocabeln genau dictiere, und ergänze die formenlehre. dabei spare ich jedoch manches, pronomina, zahlwörter, comparation, gegen den bisherigen brauch für obertertia auf, wo man reichlich zeit dazu hat.' — So mögen auch wohl noch andere derartige versuche mit gutem erfolge und zur befriedigung für lehrer und schüler gemacht sein und weiter gemacht werden, auch ohne dasz man mit der schleswig-holsteinischen directorenconferenz die herstellung 'geeigneter lehrbücher' gewissermaszen für eine conditio sine qua non hält. indes ist sie gewis sehr wünschenswert, weil ohne solche, ausdrücklich und bestimmt zu diesem zweck eingerichtete bücher, die den lehrgang genau vorschreiben, manche eine beschreitung des neuen, unbekannten weges nicht wagen werden. es darf aber auch wohl erwartet werden, dasz die in dem beschlusz der schleswig-holsteinischen directorenconferenz liegende aufforderung zur herstellung 'geeigneter lehrbücher' (im wesentlichen ist freilich nur eins nötig, ein elementarbuch, möglichst ähnlich dem 'griechischen elementarbuch aus Homer' von Ahrens) befolgt werden wird und dasz es demjenigen, der solches unternimmt, gelingt anerkennung (freilich darf er solche nicht allgemein erwarten) zu finden. ich würde meine früher vorgetragenen ansichten und wünsche, wenngleich die eigene erprobung vor ein paar jahren sie mir noch wieder in allem wesentlichen als richtig hat erscheinen lassen, doch gern so weit modificieren, dasz ich dem beschlusse der schleswig-holsteinischen directorenconferenz zustimme und den gebrauch eines zu der empfohlenen lehrweise geeigneten lehrbuches, wenn es sonst gut und tüchtig ist und den vom director Müller kurz aber klar vorgezeichneten anforderungen entspricht, auch meinerseits empfehlen würde. nur die hinzufügung deutscher übungsstücke, die aber auch director Müller nicht für notwendig, sondern nur für 'erwünscht' erklärt hat, erscheint mir ganz unnötig;

Ahrenssche methode: 'sie regt die selbstthätigkeit der schüler mehr an als alle andern methoden des griechischen elementarunterrichts, ohne doch die fassungskraft des tertianers irgend zu übersteigen; sie führt ferner auch schnell zu zusammenhängender lectüre und zwar, was hervorragend wichtig ist, gleich zu Homer. nur sie macht es möglich, von Homer ohne 'privatlectüre' wirklich so viel zu lesen, dasz die schüler gleich darin heimisch werden'. und in ähnlicher weise redet auch für die wiederaufnahme der Ahrensschen methode eifrig O. Hoffmann in der kürzlich erschienenen, trotz mancher übertreibungen sehr beachtenswerten schrift 'eine neugestaltung des griechischen unterrichts, besonders des elementarunterrichts' (Göttingen 1889), in der die vorzüge und erfolge der Ahrensschen methode gut und klar dargelegt und ihre beseitigung mit recht beklagt wird. indes — zu ändern wird daran wohl nichts mehr sein, dasz diese Homerische methode beseitigt ist, daher werden wir uns mit ihrer übertragung auf das attische zufrieden geben müssen, wenn wir überhaupt solche 'analytische' methode wünschen.

im griechischen unbedingt zu teilen, wie solches ja hinsichtlich der tertia im griechischen und der mathematik seit 1882 erfreulicherweise vorgeschrieben ist. keiner dieser beiden wege ist von der directorenconferenz für nötig erachtet worden. referent und correferent stimmen darin überein und die conferenz hat sich ihnen angeschlossen, dasz die Homerlectüre in tertia nicht zu beginnen ist, und die teilung der secunda ist nicht für nötig erachtet. in secunda nimmt der correferent für Homer, wegen seiner 'hervorragenden bedeutung jahr aus jahr ein drei wöchentliche stunden in anspruch', während der referent ihr 'in der regel zwei stunden wöchentlich' gewidmet wissen will, es aber für 'empfehlenswert' erklärt, zeitweilig, namentlich am anfang des cursus der ungeteilten secunda, drei stunden dem dichter zu widmen'. die conferenz ist zu keinem beschlusz hierüber gekommen, sondern hat sowohl die these des referenten wie die des correferenten abgelehnt; in der verhandlung ist geltend gemacht, dasz die Odyssee sich in zwei wöchentlichen stunden bewältigen lasse und dasz zuweilen die Homerlectüre in anderer hand liege als der übrige griechische unterricht. letzteres ist gewis immer ein übelstand und es wäre ebenso zu wünschen, dasz die sieben griechischen stunden der secunda in der regel in einer hand liegen, wie die directorenconferenz es in ihrer 22n these für 'die sieben (vielmehr sechs!) griechischen stunden der prima' gefordert hat. und was dann das 'bewältigen' der Odyssee betrifft, so ist der sinn dieses wortes ein sehr dehnbarer; gewis wird niemand die lectüre der ganzen Odyssee für nötig halten, ohne jede auslassung; anderseits wird der referent mit seiner ansicht: 10—14 bücher (der Odyssee) dürften genügen, um den dichter dem schüler nahe zu bringen und ihn mit der epischen sprache und kunstform vertraut zu machen', wohl nicht allseitige zustimmung finden. ich habe keine erfahrung hinsichtlich der Homerlectüre in secunda, um ein urteil auszusprechen und kann somit meine befürchtung, dasz die Homerlectüre, namentlich hinsichtlich der Odyssee, jetzt zu kurz kommt, nur darauf gründen, dasz ich in einigen programmen selbst von anstalten mit geteilter secunda lese, wie in untersecunda nur zwei bis drei bücher, in obersecunda nicht mehr als fünf bis sechs gelesen werden: das halte ich aber für zu wenig, wenn der schüler mit dem dichter 'vertraut' werden soll; und wenn überhaupt in einem griechischen autor der gymnasiast heimisch werden kann und soll, so ist dies doch Homer!

Noch sei hingewiesen auf die abschnitte des referats und auf die beschlüsse hinsichtlich der behandlung der griechischen syntax, namentlich in secunda. dasz in obertertia im anschlusz an die lectüre die wichtigsten syntaktischen regeln besprochen und allmählich eingeprägt werden, ist ja von der unterrichtsverwaltung angeordnet und dem wird auch wohl immer mehr entsprochen, so dasz der betreffende beschlusz: 'in obertertia ist dem syntaktischen unterricht der secunda insofern vorzuarbeiten, als die wichtigsten thatsachen der casuslehre, die gebräuchlichsten präpositionen, die in der

gesetzte mündliche übung im sicheren und raschen bilden von formen für diesen zweck völlig ausreicht'.

Nun verkenne auch ich durchaus nicht den groszen wert der satzextemporalien, habe daher die ausführungen des director Collmann über den nutzen derselben für übungen im retrovertieren usw. mit interesse gelesen und vielfache anregung dadurch empfangen, bin aber durch das, was gegen den wert der formenextemporalien vorgebracht ist, doch nicht von der unrichtigkeit dessen überzeugt, was ich früher darüber ausgeführt habe (namentlich in diesen jahrbüchern 1881, s. 535 ff.) und habe auch in den acht jahren, die seit der abfassung jenes aufsatzes verstrichen sind, nur immer wieder meine ansicht von der zweckmäszigkeit und dem groszen nutzen dieser übungen für die feste einprägung der formenlehre aller fremden sprachen bestätigt gefunden. so habe ich denn mit groszer freude gelesen, wie director Müller in seinem correferat ganz anders über die formenextemporalien urteilt. er sagt, der referent 'unterschätze' ihren wert und fährt fort: 'ich halte dieselben für ein sehr wirkungsvolles unterrichtsmittel; sie bilden die strengste und sicherste controlle über den kenntnisstandpunkt der schüler; denn beim mündlichen abfragen der formen lassen sich dem einzelnen schüler nur verhältnismäszig wenige fragen vorlegen[6], und es fehlt das urteil über die orthographie und die zeichensetzung.[7] durch einführung regelmäsziger formenextemporalien hat sich nach meiner erfahrung in verschiedenen fällen und in verschiedenen sprachen ein schwacher standpunkt der classen rasch gehoben.' wenn director Müller dann empfiehlt 'auch sätze an die formen anzuschlieszen', und 'wenn es sich um verba handelt, diese mit häufig neben ihnen vorkommenden substantiven zu verbinden', so ist das offenbar durchaus keine einschränkung des über die wichtigkeit und nützlichkeit der formenextemporalien gesagten. es steht nun zu hoffen, dasz künftig nicht mehr so einfach wegwerfend über dies 'wirkungsvolle unterrichtsmittel' abgeurteilt wird, dasz sich vielmehr manche lehrer, namentlich des griechischen und lateinischen, durch dies gewichtige urteil veranlaszt fühlen, auch versuche in dieser beziehung zu machen: ich glaube nicht, dasz viele nach sorgfältig angestellter probe anders urteilen werden als director Müller und ich gethan haben.

Dies sind wohl die wichtigsten, den anfangsunterricht im griechischen betreffenden abschnitte aus den berichten und verhandlungen. natürlich habe ich die grosze fülle der gebotenen anregungen und belehrungen auch nicht annähernd hier erschöpfen können; was

---

[6] in der 'verhandlung' erinnerte sich director Steinmetz 'eines formenextemporales, in welchem eine ganze reihe von schülern 120 formen richtig niedergeschrieben hatte'! kann man wohl bei noch so fleisziger mündlicher übung im bilden von einzelformen auch nur annähernd ähnliches leisten?!

[7] diesem mangel läszt sich allerdings, wenigstens zum teil, dadurch abhelfen, dasz man immer den accent mit der hand machen läszt.

sie von den ergebnissen der wissenschaft nicht irgend wie gebrauch machte. indes schon in dieser beziehung zeigt es sich, dasz der doppelte zweck, zugleich den bedürfnissen der wissenschaft und denen der schule rechnung zu tragen, nicht durchführbar ist. der Demosthenes von Blass z. b. ist eine wissenschaftliche leistung von hervorragender bedeutung; als grundlage für die schullectüre möchte ich ihn aber nicht empfehlen, weil die grundsätze, wonach der text gestaltet ist, sich noch keineswegs einer allgemeinen billigung erfreuen. freilich dies will ja auch keine eigentliche schulausgabe sein. wenn sich dagegen in einer schulausgabe des Homer θεῶν ἔν γ' οὔνασι κεῖται und ἔπε' ἀπτερόεντα findet, so ist dies entschieden nicht mehr zu billigen. es ist ja leicht erklärlich, dasz ein herausgeber seine persönlichen ansichten zur geltung zu bringen sucht, aber es gibt doch andere gelegenheiten genug, wo er dies thun kann: eine schulausgabe ist doch in erster linie ein schulbuch, und für sie gilt also derselbe grundsatz, nur das zu bringen, was durch die wissenschaft möglichst festgestellt ist, nicht aber eignen hypothesen gröszern spielraum zu gewähren. ich kann daher auch dem tadel nicht beipflichten, der öfter in recensionen gegen einzelne schulausgaben erhoben wird, dasz sie wissenschaftlich keinen fortschritt bedeuten: das sollen sie auch gar nicht, sondern wenn sie in ihrer brauchbarkeit für die schüler einen fortschritt bedeuten, erfüllen sie eben ihren zweck.

Hierher gehört auch die orthographie. nur das, was wissenschaftlich feststeht, sollte in unsere schulausgaben eindringen, im übrigen es aber vorläufig noch beim alten bleiben. leider hat ja das licht der wissenschaft, die ein quum, laevis u. a. beseitigt hat, zuweilen den weg des schülers beim präparieren eher verdunkelt als erhellt; zuweilen aber trägt sie doch auch zur erleichterung des verständnisses bei, z. b. in der Homerausgabe von Cauer, welcher, der theorie Wackernagels über die sogenannte zerdehnung folgend, überall die regelmäszigen uncontrahierten formen herstellt. diese schreibweise ist entschieden zu billigen, einmal weil sie wissenschaftlich wohl begründet ist, und zweitens weil sie praktisch von nutzen ist: anders dagegen steht es mit solchen neuerungen, die geeignet sind, das verständnis zu erschweren, z. b. die schreibung equos für equus oder die nichtunterscheidung der beiden οὐκουν durch den accent.

Dasz überhaupt der text unserer schulausgaben von allen den mitteln möglichst gebrauch machen musz, die dazu dienen, das verständnis zu erleichtern, sollte als selbstverständlich feststehen. dies gilt zunächst in beziehung auf die interpunction. vieles ist hierin besser geworden, aber manches bleibt noch zu wünschen, und es fehlt vielfach noch an gemeingültigen grundsätzen, ja derselbe herausgeber bleibt sich in seinem interpunctionsverfahren nicht immer consequent. es lassen sich ja die deutschen interpunctionsgesetze nicht ohne weiteres auf die alten sprachen über-

der ersten auflage der Catilinarischen reden eingeschlagen hat, indem er die wörter, die beim vortrag betont werden, durch den druck markiert hat. abgesehen davon, dasz dadurch das gegenteil von übersichtlichkeit erreicht wird, wird dadurch auch die kunst des lesens zu einem mechanismus herabgedrückt. auf ein sinngemäszes lesen ist auch in der fremden sprache ein groszes gewicht zu legen, dasselbe kann aber nur auf dem wege erreicht werden, dasz man den schüler zwingt, selbst beim lesen seine fünf sinne zusammenzunehmen.

Recht unübersichtlich sind die meisten ausgaben der griechischen tragiker: selbst strophe und antistrophe sind nicht immer deutlich geschieden: nur wo eine person zum ersten male auftritt, steht der name derselben zuweilen als überschrift über seinen worten: sonst läuft die tragödie ihre ganzen 1200—1800 verse ohne unterbrechung fort. was würde man dazu sagen, wenn man in dieser weise ein deutsches drama drucken wollte? Wolff versuchte es, für die einzelnen abschnitte die deutsche bezeichnung 'auftritt' einzuführen, was aber von Bellermann nicht ohne grund wieder beseitigt ist. das natürlichste ist doch wohl, dasz man die griechischen bezeichnungen (πρόλογος, πάροδος, ἐπεισόδιον I, στάσιμον I usw.) über die einzelnen abschnitte setzt, wie es Schmelzer und Barthold thun. aber eine genügende übersichtlichkeit wird damit auch noch nicht erreicht, wo die acte umfangreich sind und personenwechsel enthalten. die richtige gliederung gibt Müller in seiner Elektraausgabe, nur müste dieselbe nicht in den noten, sondern als überschrift in dem text stehen. er gliedert z. b. das zweite epeisodion so: zweites epeisodion v. 516—1057 in fettdruck, darunter in gesperrtem druck: 1) Klytaemnestra (nebst dienerinnen). Elektra (und chor) 516—659. 2) Klytaemnestra. pädagog. Elektra (und chor). 660—803. 3) Elektra und chor. 804—870. 4) Elektra. Chrysothemis (und chor). 871—1057. — In wie weit entsprechende überschriften auch bei andern schriftstellern anzuwenden sind, wird unten erörtert werden.

Dasz schlieszlich der text des schriftstellers vollständig gegeben wird, bedarf wohl nicht der begründung: eine ausnahme wird aus bestimmten rücksichten mit Ovids metamorphosen gemacht. dieselbe rücksicht dürfte auch dazu veranlassen, einige epoden des Horaz und einige stellen bzw. capitel aus Xenophons memorabilien fortzulassen (nicht aber durch eckige klammern einzuschlieszen); denn es könnte dem schüler sonst doch etwas in die hände fallen, was er lieber nicht liest. der versuch indessen, der ab und zu auftaucht, auch dem Homer ein keuscheres gewand anzuziehen, erinnert an das verfahren des papstes Clemens XII den nackten figuren auf Michelangelos jüngstem gericht gegenüber.

So viel über das aussehen des textes: wichtiger ist die frage, ob erklärende anmerkungen hinzuzufügen sind oder nicht. ich gehe dabei von der voraussetzung aus, dasz, abgesehen von der an-

phrase von der viva vox des lehrers von vielen gelobt wird, aber wie der name dafür: 'vorbereitung auf die präparation', so misfällt auch die sache; im übrigen aber verweise ich auf die sehr richtigen bemerkungen von Eckart directorenversammlung Posen 1888 s. 70. es bleibt also nichts übrig, als für diese schriftsteller commentierte ausgaben oder ausgaben mit anmerkungen zu gebrauchen.

Die commentierten ausgaben nun, die für die deutschen gymnasien in betracht kommen, sind, abgesehen von vereinzelten erscheinungen, wie dem commentar zur anabasis von Matthias, zu Caesars bellum Gallicum von Rheinhard, einzelnen dialogen Platos von Schanz, die in den sammlungen von Weidmann, Teubner, Schöningh und Perthes erschienenen. die Weidmannsche sammlung führt den titel: 'sammlung griechischer und lateinischer schriftsteller mit deutschen anmerkungen', die Teubnerschen ausgaben: 'für den schulgebrauch erklärt'. einen principiellen unterschied zwischen beiden unternehmungen festzustellen, ist nicht leicht: jedenfalls verbinden beide mit dem zweck der verwendung für die schule auch selbständige wissenschaftliche zwecke. dasz sie in letzterer beziehung das verständnis der schriftsteller wesentlich gefördert haben, was ja natürlich auch der erklärung in der schule zu gute kommt, kann man ebenso wenig bestreiten, als daraus folgern, dasz sie darum in den händen der schüler von entsprechendem nutzen sein müsten. beide zwecke lassen sich nicht vereinigen; denn notwendigerweise müssen die erklärungen vieles enthalten, was über das verständnis und bedürfnis eines schülers hinausgeht. da dieser also damit nichts anfangen kann, so gewöhnt er sich leicht daran, den commentar nur oberflächlich zu benutzen (vgl. auch Kolbe 'die einrichtung unserer der altclassischen lectüre dienenden schulausgaben', programm von Stade 1883). die Schöninghschen ausgaben halten sich im allgemeinen frei von dem, was den schüler nichts angeht, enthalten aber vieles, was über das unmittelbare bedürfnis hinausgeht, und greifen so der thätigkeit des lehrers in der schulstunde vor. noch enger ziehen die grenze die Perthesschen ausgaben: diese wollen nach dem programm 'unter verzicht . . auf wissenschaftliche nebenzwecke lediglich das bedürfnis und verständnis des schülers berücksichtigen': 'der commentar soll den schüler bei seiner häuslichen vorbereitung unterstützen und zu einem vorläufigen verständnis führen', es soll dabei 'weder dem unterricht vorgegriffen, noch dem schüler die arbeit erspart werden', die anmerkungen sollen an schwierigen stellen 'andeutende oder weiterführende hilfe' bringen. sehr vernünftige grundsätze, aber wie steht es mit der ausführung? es hat diesem unternehmen nicht zum segen gereicht, dasz, um möglichst schnell zum abschlusz zu kommen, so viele arbeiter in bewegung gesetzt sind, von denen jeder seine besondern wege geht. nicht einmal derselbe autor ist demselben herausgeber übertragen: in sechs bücher des Livius teilen sich fünf herausgeber, und in wie verschiedener weise dieselben ihre aufgabe auffassen, kann man

im lexikon finden, aber doch nicht immer und oft doch nur mit aufwand von zeit, die in keinem verhältnis steht zu dem etwaigen gewinn. wo ein bekanntes wort eine ganz besondere bedeutung hat, die sich nicht bei einiger aufmerksamkeit aus dem zusammenhange ergibt, hat der commentar einzutreten, zumal bei häufig vorkommenden wörtern, namentlich zusammengesetzten verben, wo das lexikon meist eine unzahl von bedeutungen gibt. auch an den stellen, wo unbekannte vocabeln in gröszerer anzahl zusammentreffen, ist es menschlich, die bedeutungen anzugeben, damit der schüler nicht durch das unaufhörliche aufschlagen des lexikons ermüdet werde. überflüssig soll natürlich der commentar das lexikon nicht machen; denn auch der gebrauch des lexikons ist nicht blosz eine mechanische sache.[2] mehr schwierigkeiten pflegt der zweite punkt, das grammatische verständnis zu machen. da stöszt der schüler zunächst auf constructionen, die erst in einer spätern classe gelehrt werden: hier hat natürlich der commentar einzusetzen, und da das grammatische pensum auf unsern schulen im allgemeinen dasselbe ist, auch die wahl der schriftsteller für die einzelnen classen nicht wesentlich verschieden ist, so wird man dabei nicht gerade auf unüberwindliche schwierigkeiten stoszen. dann wieder finden sich constructionen, die in der grammatikstunde überhaupt nicht erörtert werden: auch hier musz der commentar helfen, ebenso bei anakoluthen, abweichungen von der gewöhnlichen construction, hyperbata u. a.; endlich sind es umfangreiche, wenig übersichtliche perioden, welche die schwierigkeit verursachen. bezüglich der dritten art von schwierigkeiten, die sich auf das verständnis des inhalts beziehen, musz sich der commentar darauf beschränken, das zu geben, was für das verständnis der vorliegenden stelle ausreicht: oft genügt ein hinweis auf die einleitung, worüber später. in allen fällen aber darf der commentar nur da eingreifen, wo wirkliche schwierigkeiten vorliegen, die für die durchschnittszahl der schüler unlösbar sind, nicht aber auch da, wo eignes nachdenken zum ziele führen musz. ist bei jeder schwierigkeit auch schon die erklärung zur hand, so verliert die häusliche präparation für den schüler ihren bildenden wert, und man kann ihm ebenso gut eine übersetzung in die hand geben. gerade die richtige auswahl des zu erklärenden ist die hauptaufgabe für den, der eine schulausgabe machen will, und erst dann sollte man daran gehen, nachdem man bei der classenlectüre des betreffenden schriftstellers fortwährend sein augenmerk darauf gerichtet hat, was in der that den schülern unüberwindliche schwierigkeiten bereitet. denn nicht immer kann man dies a priori wissen; zuweilen stolpern die schüler, wo dem lehrer der weg ganz glatt zu sein schien, zuweilen

[2] nur für die unterstufe sind die präparationen für die schullectüre von Krafft und Ranke bestimmt und sind für die anfangslectüre des betreffenden schriftstellers da zu empfehlen, wo man es nicht vorzieht, auf eine häusliche präparation in diesem stadium überhaupt noch zu verzichten.

platze: oft genügt ein hinweis auf eine bekannte analoge erscheinung, oft sonst eine bemerkung, die auf den richtigen weg zu führen geeignet ist: auch hier soll man den schüler möglichst selbst finden lassen. nur wo schwierigkeiten verschiedener art zusammenkommen, kann es notwendig werden, den inhalt des satzes anzugeben, nicht aber in dem masze, wie es z. b. in der Demosthenesausgabe von Rehdantz geschieht.

Auf diese drei punkte also haben sich die anmerkungen in den schülercommentaren zu beschränken, was zunächst den äuszern vorteil hat, dasz die ausgaben billiger hergestellt werden können. was darüber hinausgeht, ist nicht nur überflüssig, sondern geradezu von übel. wenn der schüler in dem besitz des äuszern, formalen verständnisses des aufgegebenen abschnittes ist und denselben ohne viel zu stocken übersetzen kann, so soll man zufrieden sein. freilich wird zunächst die übersetzung selbst in formaler beziehung noch viel zu wünschen übrig lassen. aber die entsprechende deutsche form zu finden ist aufgabe der lehrstunde. schon in den untern classen hat der lehrer gelegenheit gegen latinismen einzuschreiten, und schon in der Caesarlectüre ist er genötigt, umfangreiche perioden in gesonderte satzgefüge zu zerlegen, so dasz man von den schülern der obern classen schon von vorn herein eine gewisse freiheit von sprachwidrigen wendungen und vermeidung monströser satzgebilde verlangen kann. zu bessern gibt es natürlich auch hier noch genug. aber gerade dies verfahren, aus der wörtlichen eine stilgerechte übersetzung entwickeln und finden zu lassen, ist mehr geeignet das sprachgefühl der schüler zu wecken und zu stärken, als das angeben der mustergültigen übersetzung in den anmerkungen. denn durch den notwendigen hinweis auf den unterschied lateinischer und deutscher satzbildung öffnet sich ihnen ein einblick in das wesen beider sprachen; wenn der schüler genötigt ist selbst nachzudenken, ob bzw. was für eine bei- oder unterordnung für die übersetzung zu wählen ist, wenn er unter den verschiedenen möglichkeiten des ausdrucks zu prüfen hat, welcher am besten dem geist unserer sprache entspricht und dabei zugleich am passendsten den sinn wiedergibt, so, sollte man meinen, ist dies fruchtbringender, als wenn ihm das resultat schon fertig gegeben wird. auch hier können nur durch eigne übung die kräfte gestählt werden. wo der schüler schon mit der schönen übersetzung seines commentars in die classe kommt, da hat der lehrer gut reden von deutschem und antikem sprachgeist usw., das interesse des schülers folgt ihm nicht, denn er weisz ja, was schlieszlich herauskommt. natürlich sind diese übungen nach den verschiedenen classenstandpunkten verschieden, aber auch schon für einen untertertianer sind sie nützlich, und nicht ein bloszer ballast (R. Menge). man wende auch nicht ein, dasz sie zu zeitraubend sind; denn zunächst ist das auffinden einer guten übersetzung eine, wenn auch nicht die hauptaufgabe der lectürestunde (Rothfuchs progr. von Gütersloh 1887), sodann wiederholen sich

logischer beziehung wird öfters zu weit gegangen. bemerkungen über synonymik (vgl. Cicero pro Sestio von Bouterwek) gehören in den schülercommentar nur da, wo sie geeignet sind, das äuszere verständnis der betreffenden stelle zu erschlieszen: was darüber hinausgeht, gehört in den unterricht. denn es ist viel instructiver, aus der vergleichung verschiedener stellen bzw. aus der etymologie die unterschiede synonymer wörter finden zu lassen, als direct die begriffe zu geben, die doch für den schüler erst dann wert gewinnen, wenn sie durch beispiele erläutert werden. dasselbe gilt auch von den etymologischen erklärungen, die der schüler entweder von selbst oder unter anleitung des lehrers finden kann. am weitesten geht hierin Weck in seiner ausgabe der Odyssee, und zwar gibt er eine reihe von neuen erklärungen, die um so weniger in eine schulausgabe gehören, als sie wohl nur wenige so begeisterte lobredner finden werden als den recensenten in der neuen philol. rundschau.[4] aber auch in bezug auf die realien — bemerkungen mythologischer, historischer, geographischer, litterarhistorischer, antiquarischer art — gehen viele ausgaben über das unmittelbare bedürfnis der schüler hinaus, nicht blosz viele von der Weidmannschen, sondern auch von der Schöninghschen sammlung, während diejenigen der bibliotheca Gothana öfters ans triviale streifen, wenn z. b. der herausgeber der Hellenika es für nötig hält, den secundaner mit Alkibiades (I 2, 12) oder Nikias (II 5, 2) bekannt zu machen, oder in den anmerkungen zur Germania die mitteilung gemacht wird, dasz der Rhein vom St. Gotthard kommt, oder Luterbacher Liv. XXI 7 die vineae als unbekannt voraussetzt. wie viel hierüber den schülern überhaupt mitzuteilen ist, steht in des lehrers ermessen; auch hier wird durch die vorwegnahme im commentar das interesse der schüler für die mitteilungen des lehrers beeinträchtigt.

Dasz bemerkungen, die sich auf die kritik des textes beziehen, von einer schulausgabe auszuschlieszen sind, wird wohl allgemein zugestanden; dieselbe einstimmigkeit des urteils herscht aber nicht betreffs der streitfragen, wo eine verschiedene auffassung derselben stelle möglich ist. wo zugleich formale schwierigkeiten vorliegen, hat der commentar natürlich die nötigen, auf eine bestimmte erklärung gerichteten andeutungen zu geben ohne hinweis auf die möglichkeit einer andern auffassung oder kritik derselben, wo sich aber die eine oder andere auffassung von selbst ergibt, zu schweigen. eine prüfung der verschiedenen auffassungen in der classe ist einerseits nicht uninteressant, anderseits sehr geeignet in das tiefere verständnis des schriftstellers einzuführen. ob z. b. Dem. III 19 διόπερ als 'quam ob rem' oder als 'propterea quod' aufzufassen ist, ist zweifelhaft: der eine schüler wird es so, der andere so verstehen, der gewissenhafte wird die gründe für beide auffassungen prüfen

---

[4] die richtigen grundsätze für die behandlung unsicherer wörter bei Homer gibt Cauer in seinem vortrag in der philologenversammlung zu Gieszen 1885.

überblick zu erleichtern, z. b. Livius XXI beginn des zweiten punischen kriegs — einleitung cap. 1 — vorgeschichte c. 2—5 — belagerung Sagunts c. 6—15 — kriegsrüstungen der Römer und kriegserklärung c. 16—20 — Hannibals zug bis zu den Alpen c. 21—32 — Alpenübergang c. 32—38 — schlacht am Ticinus c. 39—48 usw. solche überschriften gehören aber in den text und nicht in die anmerkungen; denn darin hat Ziemer (Rethwisch jahresberichte f. höh. schulw. jahrg. I) recht, dasz 'das öde, gleichmäszig wie eine wüste sich dehnende textbild doch einige oasengleiche ruhepunkte dem auge des schülers gewähren' soll.

Dasz die erklärung des schriftstellers in der schule auch nach der ästhetischen seite hin gepflegt werden musz, ist klar, daraus folgt aber noch nicht, dasz der schülercommentar ebenfalls darauf einzugehen hätte, und es ist daher ein ungerechtfertigter schlusz, wenn Ziemer (jahresber. II b. 76) aus dem nichteingehen unserer commentare auf diese seite folgert, dasz 'das bedürfnis dafür unter den fachgenossen noch zu wenig empfunden werde'. bekannt sind die ausgaben des Sophokles von Schmelzer, wie aus dem vorwort hervorgeht, für schüler bestimmt. aber für diese geben sie geradezu steine statt brot: was sie aus dem commentar erfahren wollen, erschlieszung des sinnes, erfahren sie meistens nicht, auszer wo durch metaphrasen der inhalt angegeben wird, dafür wird ihnen geboten, was ihnen vorläufig noch gleichgültig ist. doch die Schmelzerschen ausgaben sind wohl als schulausgaben gar nicht ernst zu nehmen. Schmelzer hat den lehrern zeigen wollen, wie sie die tragiker zu behandeln haben. aber auch andere schulausgaben sind nicht frei von derartigen bemerkungen, und zwar nicht blosz ausgaben von dichtern, wie z. b. die beiden Vergilausgaben von Brosin und Gebhardi, sondern auch von prosaikern, wenn auch keine so reich damit versehen ist wie der Demosthenes von Rehdantz. das ästhetische verständnis kann sich doch erst erschlieszen, wenn das formale verständnis da ist; da dies aber der schüler bei seiner präparation immer nur in unvollkommener weise besitzt, so sind auch die ästhetischen auseinandersetzungen in den anmerkungen für ihn noch wertlos, im gegenteil, eher geeignet, die gedankenlosigkeit der phrase zu befördern. es liegt hier auch ferner die gefahr nahe, dasz der commentar in subjectivismus gerät und wo möglich im gegensatz zu der erklärung des lehrers steht. denn es ist leicht gesagt, dasz man sich von subjectivismus frei zu halten hat: wo man bei einer ästhetischen erklärung etwas tiefer gehen will, musz man unter umständen subjectiv werden. dies gilt nicht blosz von den ästhetischen urteilen, sondern auch u. a. von der aufdeckung etwaiger nebengedanken des schriftstellers, wo man zwischen den zeilen zu lesen hat. auch hier kann der schüler sich doch erst ein eignes urteil bilden, wenn er die stelle nach jeder andern richtung verstanden hat, und dies verständnis wird ihm doch erst durch den unterricht zu teil. noch viel weniger aber gehören in den commentar contro-

225 der absolute gebrauch von exspectat, 227 das grammatische verhältnis von talem, 229 gravidam imperiis, 232 das fehlende object zu accendit, 233 super, 234 die construction von invidet, 236 prolem Ausoniam, 237 hic nostri nuntius esto, wozu noch die metrische bemerkung über spe inimica in v. 235 kommt: also 11 bemerkungen, während Brosin 53 hat. die bemerkungen würden nur dem vorläufigen bedürfnis zu genügen haben, z. b. 'melioris comparativ nicht wesentlich vom positiv verschieden'; die erklärung des comparativs bleibt dem unterricht überlassen.

Die anmerkungen zu Demosth. VI 1—12 würden so aussehen:

1. δικαίους, insofern sie die gerechtigkeit der athenischen sache hervorheben, φιλανθρώπους, insofern sich in ihnen dem egoismus Philipps gegenüber teilnahme für andere zeigt.

2. προηγμένα] die mit πρὸ zusammengesetzten verba bezeichnen oft die richtung zum verderben.

3. οἱ παριόντες n. ἐπὶ τὸ βῆμα. — τούτων bezieht sich zurück auf ἔργῳ καὶ πράξεσι und wird erklärt durch καὶ γράφειν (schriftlich beantragen) καὶ συμβουλεύειν, denn in diesen beiden punkten soll die thätigkeit des redners bestehen. vor den infinitiven erwartet man τοῦ. — οἷα ποιεῖ subject zu ὡς δεινά (ἐστιν) — ὡς ἂν εἴποιτε abh. von παρεσκεύασθε, nicht wesentlich verschieden von πρὸς τὸ εἰπεῖν.

4. συμβαίνει = 'die folge (davon) ist'. — λέγειν δικαιότερα n. ἢ Φίλιππον, vgl. λόγους δικαίους in § 1.

5. ἀντᾶραι n. τὰς χεῖρας. — οὐχ ὁ αὐτὸς τρόπος n. ἔστι = ist gestattet.

6. παρίστασθαι = 'sich aufdrängen'. — προσθῆσθε n. τὴν γνώμην.

7. τί δήποτε; fragt nach dem grunde — τοὺς λογισμοὺς ἐξετάζειν πρός τι = etwas zum maszstab seiner berechnungen machen.

8. ἐνδείξασθαι = 'in aussicht stellen' — τὴν προσοῦσαν ἀδοξίαν τῷ πράγματι = τὴν τῷ πρ. προς. ἀδοξίαν (hyperbaton).

9. οὐχ ὅπως . . ἀλλὰ καὶ = 'nicht nur nicht . . sondern sogar' — καθ' ὑμῶν ἐγκώμιον] κατὰ hier nicht im feindlichen sinne.

10. ἐκ τούτων τῶν ἔργων n. Φιλίππου d. h. nach dieser handlungsweise zu schlieszen. — ὡς ἑτέρως = 'ganz anders'.

11. ὥστε = ἐφ' ᾧτε — τὸν λόγον = 'den vorschlag' — ὁ τούτων πρόγονος] der plural, weil Dem. an die damals lebenden glieder der makedonischen dynastie denkt.

12. ἰδίᾳ τὸ λυσιτελοῦν hyperbaton. — ἐπὶ (auf grundlage) τοῖς δικαίοις neutrum — οὐδ' ἐν μὲν . . εὕρηκεν, τῆς δὲ . . ἀφέστηκεν] die beiden sätze mit μὲν und δὲ stehen in dem verhältnis von ursache und folge zu einander. — ἀφέστηκε = 'hat verzichtet'.

'Mager' freilich würde ein solcher commentar aussehen, aber das soll er auch; jedenfalls würde er um viel mehr als die hälfte kürzer werden als die meisten übrigen und doch das nötige ent-

verständnis aber der zu lesenden schrift dient der teil der einleitung, die sich auf die realien bezieht. Caesar ist nicht zu verstehen ohne kenntnis der militärischen verhältnisse; die einleitung hat also alles dahin gehörende zusammenzufassen, was ein viel besseres bild gibt, als wenn man die sache durch anmerkungen zu den einzelnen stellen verzettelt. das verständnis einer politischen rede ist unmöglich ohne kenntnis der zeitverhältnisse: hier also ist eine historische einleitung nötig, und zwar darf dieselbe nicht so allgemein gehalten sein, wie z. b. die von Sörgel zu Demosthenes — so viel ungefähr bringt der schüler schon aus dem geschichtsunterricht mit — sondern sie musz auch auf alle die details eingehen, die vom redner als bekannt bei seinen zuhörern vorausgesetzt wurden. ein hinweis auf die einleitung unter dem text veranlaszt den schüler, das ereignis in seinem zusammenhange aufzufassen. Sophokles verlangt eine einleitung über die scenischen altertümer; die ausgaben der historischen schriftsteller müssen mit specialkarten ausgestattet sein. sehr verschiedenartig also werden diese einleitungen naturgemäsz ausfallen, ihre notwendigkeit aber dürfte nicht zu bezweifeln sein: auch die Freitagschen classikerausgaben (K. Schenkl) werden neuerdings damit ausgestattet. weniger erforderlich ist ein namenindex am schlusz; nur für Ovid, wo die vielen mythologischen namen vorkommen, ist er von nutzen.

Das schluszergebnis ist also folgendes. ausgaben, die zugleich den philologen und den schülern dienen sollen, sind jedenfalls nicht mehr zeitgemäsz. eine schülerausgabe aber würde also beschaffen sein: zuerst einleitung, welche erstens einen kurzen abrisz vom leben des schriftstellers, bzw. eine für die schüler verständliche würdigung des werkes sowie eine einführung in die betreffende litteraturgattung bietet und welche je nach der natur der schrift eine zusammenfassung derjenigen realien gibt, ohne deren kenntnis jene nicht verstanden werden kann. dann folgt der text, der einerseits die von der wissenschaft gewonnenen resultate verwertet, anderseits sich von subjectivismus frei hält. druck und papier müssen gut sein. auf die interpunction musz grosze sorgfalt verwandt werden. absätze sind an passenden stellen zu machen. für gröszere abschnitte werden in gewissen schriften kurze überschriften gegeben, in andern die hauptgedanken durch gesperrten druck gekennzeichnet. unter dem text befinden sich unter umständen verweise auf die einleitung, und eventuell — aber in bescheidenem masze — parallelstellen. auf den text folgen die anmerkungen, berechnet, dem schüler das formale verständnis zu ermöglichen, die nur da einzutreten haben, wo wirkliche schwierigkeiten vorliegen, welche der durchschnittsschüler aus eigner kraft zu lösen nicht im stande ist, und die möglichst in solcher form zu geben sind, dasz dabei der eignen thätigkeit des schülers spielraum gelassen ist.

Schleswig. Bräuning.

'si, ubi, simulatque iterativum' spricht, die doch ebenso gebraucht werden, ist nicht ersichtlich.

Wäre man von der erwägung ausgegangen, dasz nicht die tempora und modi der conjunctionen wegen da sind, sondern das verhältnis das umgekehrte ist, hätte man ferner die grundbedeutung der tempora festgehalten, so hätte man längst das richtige gefunden. der begriff der wiederholung liegt eben nicht in dem perfectum, bezüglich dem plusquamperfectum oder gar in dem cum, si, ubi, simulatque usw. des nebensatzes, sondern in dem praesens, bzw. imperfectum des hauptsatzes.

Die zum belege der regel in manchen grammatiken angeführten sätze: 'cum ad villam vēni, hoc ipsum nihil agere me delectat'; 'Verres cum rosam viderat, tum ver incipere arbitrabatur' ergeben bei genauer übersetzung folgende deutsche sätze: 'dann, wann ich zu meinem landhause gekommen bin, pflegt mich gerade dies nichtsthun (freisein von staatsgeschäften) zu ergötzen, oder ergötzt mich jedesmal gerade dies nichtsthun'; 'dann, wann Verres eine rose gesehen hatte, pflegte er zu glauben, der frühling beginne, oder glaubte er jedesmal, der frühling beginne'.

Es ist überflüssig, noch andere sätze beizubringen. aus allen derartigen sätzen wird sich ungefähr folgende regel abstrahieren lassen:

'In den iterativen satzgefügen (satzgefügen der wiederholung), eingeleitet im deutschen durch «so oft», im lateinischen durch cum, si, ubi, simulatque und durch relativische ausdrücke wie quotiens, quocunque, ubicunque, legt die lateinische sprache den begriff der wiederholung in den hauptsatz und gebraucht für die gegenwart das praesens, für die vergangenheit das imperfectum; das tempus des nebensatzes drückt das zeitverhältnis der handlung desselben zu der des hauptsatzes aus; geht sie derselben voraus, so steht bei dem praesens des hauptsatzes im nebensatze der indic. perfecti, beim imperfectum im hauptsatze im nebensatze der indic. (selten coni.) plusquamperfecti.'

Übrigens hat diese regel mutatis mutandis auch anwendung auf futurische sätze; im hauptsatze steht das futurum I, im nebensatze das futurum II. jedoch tritt bei dem ungewissen charakter des zukünftigen der begriff der wiederholung weniger scharf hervor.

Zum schlusse möge noch darauf hingewiesen werden, dasz im griechischen die sache ganz ähnlich ist. der begriff der wiederholung liegt auch dort im praesens (aor. gnom.) und imperfectum des hauptsatzes. jedoch wird einerseits in iterativsätzen der gegenwart der begriff der wiederholung bereits im nebensatze durch die partikel ἄν (= eintretenden falls) angedeutet, anderseits findet sich statt des imperf. im hauptsatze, wenn auch selten, der aorist, allerdings meist mit ἄν verbunden.

Münstereifel. H. Hagelüken.

noblesse, n'est-ce pas? — j'en suis d'avis, n'est-ce pas? après ce que je me suis fait! nach Moland (erste grosze Molière-ausgabe) gab man 1864 allgemein Génin recht; Desfeuilles aber und Vapereau sind beide zu der früheren erklärung zurückgekehrt; und so nannte dann wieder Fritsche in seiner ausgabe des 'bourgeois gentilhomme'. jenes çamon eine familiäre beteuerung von nicht aufgeklärtem ursprung.

Gegen Génins erklärung von ça aus ce a läszt sich nichts einwenden; sie ist einfach und natürlich. aber das unglückliche mon! mich erinnert es an etwas ganz gleichartiges im englischen und deutschen. in Wagners 'fliegendem Holländer' heiszt es III 1: 'mein! seht doch an! sie tanzen gar!' in den 'meistersingern von Nürnberg' act I: 'mein sagt! was treibt ihr hier für possen?' — und act II: 'ein junker? mein sagt! — und ward er gefreit?' und später: 'mein hört nur, wie der esel schreit.' act III: 'mein! was ist das? ist er von sinnen? — mein! was soll das? jetzt wirds immer bunter.'[1]

Diesem selben 'mein' bin ich schon oft in den 'fliegenden blättern' begegnet, so in der verbindung: 'o du mein!' 'ach mein!' es scheint besonders in Süddeutschland zu hause zu sein. offenbar ist es eine verkürzung von 'mein gott!'

Während man sonst den mit gottes (und des teufels) namen getriebenen misbrauch durch verdrehungen zu verdecken sucht, besinnt man sich hier noch zur rechten zeit und hält plötzlich inne.

Im englischen fand ich neulich in derselben weise: 'oh my? what a tremendous dog that is, to be sure (Marion Crawford, tale of a lonely Parish ch. IV, Tauchnitz, 1886, I s. 93).

Wie in dem ärgerlichen ausruf 'tredame' (= notre d.) der anfang, fällt hier das ende des fluches weg.

Die ergänzung von dieu hat noch den vorteil, dasz sie auch zu allen andern verbindungen mit mon passt, so zu den vom alten grammatiker Oudin angeführten 'ce fay mon, ce faudra mon', die, wie er bemerkt, insgesamt nur noch von fischweibern gebraucht wurden. Molière legt sein mon einem dienstmädchen und der ärgerlichen bürgersfrau in den mund.[2]

Eine andere stelle aus dem 'bourgeois gentilhomme' haben alle erklärer misverstanden. der musiklehrer will dem Jourdain etwas vorsingen lassen: 'je vous l'ai déjà dit', fügt er hinzu, 'c'est un petit

---

[1] siehe die stellen in Wagners schriften 2e auflage 1887 I 283. VII 156. 202. 223. 264. 265.

[2] aus der letzten nummer von Herrigs archiv sehe ich, dasz schon Haase (syntax des 17n jahrh.) çamon ebenso erklärte. die dort gemachte einwendung, es müste statt mon die substantivische form stehen, ist hinfällig; auch im deutschen und englischen steht 'mein' und 'my', weil ein subst. zu ergänzen ist; Diez' erklärung aus monde, die ich bei dieser gelegenheit erst kennen lerne, gefällt mir weniger.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(22.)
DIE ALTEN SPRACHEN IN DER PÄDAGOGIK HERBARTS.

(fortsetzung.)

Worin besteht nun das notwendigste? gewis nicht in einer pünktlichen grammatischen analyse; 'für den anfang sollten blosz die sichersten hauptkennzeichen der flexion gelehrt, und vielmehr in unermüdeter wiederholung gezeigt, als durch dringende fragen vom kinde wiedergefordert werden' (I 346). jeder versuch die alten sprachen ohne grammatik, ex usu, wie eine moderne lernen zu lassen, musz infolge der psychologischen schwierigkeiten, welche sie im jugendlichen gemüte verursachen, mislingen (vgl. auch II 128). 'der alten sprache müssen erst grammatische stützpunkte gegeben werden, hauptsächlich flexionszeichen, pronomina und partikeln. nur wolle man nicht gleich anfangs die grammatik selbst in masse anrücken lassen, als ob sie keiner stützpunkte bedürfte. langer gebrauch des nötigsten musz vorangehen. am schlechtesten aber wäre anfangs ein cursorisches lesen ohne befestigung' (II 571).[38] daher läszt denn Herbart neben dem lesen der Odyssee stets grammatische und lexikalische arbeit hergehen (II 638). gar sehr warnt er vor der 'unnützen umständlichkeit und schwerfälligkeit, die schon durch die langeweile, die sie erzeugt, auch das leichteste misraten macht. dies gilt am meisten vom unterricht jüngerer kinder und von den ersten anfängen z. b. des griechisch-lesens' (II 555).

Über die schwierigkeiten, welche gerade die syntax den knaben bereitet, ist schon oben gesprochen worden. auch für die syntakti-

[38] éine bedingung gibt es aber für Herbart, unter welcher auch dieses guten erfolg verspricht, nemlich 'lebhaftes interesse für den inhalt' (II 571 f.).

formen den gegenstand, auf den sie sich beziehen und durch den sie wichtig werden. der lehrer musz sehr genau zu treffen wissen, wann es zeit sei zu eilen, wann dagegen wieder anzuhalten; denn jeder fühlbare zuwachs an fertigkeit pflegt die schüler zu einiger nachlässigkeit zu verleiten, die sogleich musz aufgehoben werden.'

Mit einer grammatischen vorbereitung also, wie sie in den zahlreich angeführten stellen näher beschrieben worden ist, soll man an die lectüre der Odyssee herantreten und an derselben das gewonnene befestigen und erweitern.

Welche ergebnisse Herbart selbst in dem privatunterricht erzielt hat, den er den Steigerschen söhnen erteilte, das künden uns vor allem die an hrn. v. Steiger gerichteten referate an. nach ungefähr fünf monaten — denn der erste uns erhaltene bericht ist vom 4 november 1797 datiert — hatte er mit Carl und Rudolf die 444 verse des ersten buches und 300 vom zweiten gelesen (I 12). etwas später entzog er dem Homer die tägliche stunde, weil er zu viel zeit raube, und verlegte die stunden auf den nachmittag (I 32); dann nach ungefähr $^3/_4$ jahren kann er von Rudi raschen fortgang der Homerlectüre vermelden (I 39). nach einem jahre waren 15 bücher gelesen (I 53). schlieszlich hatte Carl, der intelligenteste von den drei brüdern, es zu der fertigkeit gebracht, durch 145 verse in $^3/_4$ stunden zu 'fliegen' (I 62). so konnte Herbart denn, auf seine erfahrung gestützt, mit gutem rechte behaupten, dasz die lesung der Odyssee $1^1/_2$ jahre dauere (I 346). im umrisz § 283 (II 638) bemiszt er den zeitraum auf ungefähr 2 jahre. 'will man die ganze Odyssee lesen[41], welches mit guten schülern füglich geschehen kann, weil die fertigkeit gegen das ende sehr schnell zunimmt, so musz die zeit doch nicht viel über 2 jahre ausgedehnt werden; sonst entsteht teils ermüdung, teils anderweitige versäumnis.' übrigens darf man gewis annehmen, dasz Herbart auch hier die längere stelle des achten buches (von v. 266—369) von der lectüre ausgeschlossen wissen will. in der allgemeinen pädagogik (I 430) wird es verlangt ('über einzelne ausdrücke schlüpft man leisen fuszes hinweg').

Alle diese angaben Herbarts aber beziehen sich, wie er selbst hervorhebt, nur auf den privatunterricht (I 346 f.). 'was auf schulen gethan werden könne, darüber entscheide ich nichts; nur wäre ich im fall, dann würde ich mit gutem mut mich versuchen; und mit der festen überzeugung, bei fehlendem erfolg werde das übel nie gröszer sein, als beim gewöhnlichen treiben lateinischer grammatik und römischer schriftsteller.' über die Homerlectüre in öffentlichen schulen läszt sich Herbart im umrisz § 283 (II 638) folgendermaszen aus: 'auf schulen wird man wohl thun die ersten vier gesänge einer classe zuzuteilen, um alsdann in der nächstfolgenden classe beim fünften gesange anzufangen. wie viel gesänge jede classe durch-

---

[41] diese forderung stellt Herbart ausdrücklich in der allgemeinen pädagogik (I 430).

drucksweise der alten im umgange sollen die knaben bekannt gemacht werden. diese vorbereitungen sollen 3—4 wochen dauern. dann beginnt die lectüre mit vorübersetzen seitens des lehrers, genauer sacherklärung, analytischen und synthetischen grammatischen übungen. die hauptsache ist aber die bildung der teilnahme am menschen durch die Odyssee und zwar der teilnahme an den einzelnen (erforschung der charaktere, bildung des geschmackes) und an der gesellschaft (königtum). zum schlusse spricht Dissen noch über die sich an Homer anschlieszenden griechischen und lateinischen schriftsteller.[43]

Wir wenden uns nunmehr zu Herbarts beurteilung der Ilias als hilfsmittel des erziehenden unterrichts.

Die Ilias tritt bei ihm wesentlich hinter der Odyssee zurück. jedoch widerspricht er sich auch in diesem punkte, indem er in der praxis aufgenommen hat, was er in der theorie verwarf, bis späterhin der Ilias ein ganz bestimmter platz in dem lehrplan angewiesen wurde. an vielen stellen betont Herbart, dasz die Ilias sich nicht wie die Odyssee für den erziehenden unterricht eigne (I 291 anm.): 'viele gründe geben der Odyssee vor der Ilias den vorzug.' es handelt sich lediglich um die Odyssee, aber durchaus nicht um die Ilias, wenn Herbart das Homerische epos an den unterrichtsanfang stellen will (II 637). das rohe der Ilias hebt er an zwei stellen besonders hervor, nemlich I 430, wo er meint, dasz man nicht füglich die rohere Ilias lesen sollte, und in einer anmerkung zu Dissens schrift (I 582 anm. 2). Dissen redet hier davon, dasz man die knaben auch mit der art bekannt machen solle, wie man sich im altertume ausdrücke; und setzt fast schüchtern hinzu: 'es liesze sich da vielleicht einiges aus der Ilias auswählen und vorlesen.' dazu bemerkt aber Herbart: 'hierin sei man jedoch nicht freigebig; die Ilias enthält viel rohes, was die kindliche einbildungskraft nicht berühren darf; namentlich in der götterwelt. träte diese nicht in der Odyssee so sehr zurück, so müste um dieses einzigen umstandes willen der plan aufgegeben werden. die Ilias noch nach der Odyssee zu lesen, wozu sich wohl eine versuchung spüren läszt, weil nun dem knaben und dem lehrer der Homer leicht geworden ist: dies kann im allgemeinen aus pädagogischen gründen auf keine weise gerechtfertigt werden. man soll nicht in der Homerischen welt stecken bleiben, sondern fortschreiten.'

So urteilte Herbart in der theorie; er selbst aber hatte die Iliaslectüre für Rudolf v. Steiger geplant. 'bei diesem bedarf es für den unterricht etwas, das interesse, gewicht, zusammenhang und manigfaltigkeit vereinigt, um die aufmerksamkeit zu halten und zu üben und der belehrung vielfach veränderte gestalten zu leihen; die

---

[43] für den beginn mit der Odyssee tritt unter andern auch Kern ein (grundrisz s. 279). dagegen hat sich z. b. Eckstein mit vielen gründen erklärt (griech. u. lat. unterr. s. 372).

ist auch hier nur vom privatunterricht die rede). der lehrer soll nach fähigkeiten und neigungen des zöglings — selbstverständlich vor beginn des unterrichts und auf grund genügender kenntnis des gesamtinhalts — bestimmen, was gelesen werden soll. Herbart gibt nun selbst einige auslassungen an und schlieszt mit den worten: 'man kann auch füglich ganz von vorn anfangen, nur aber mit vorsichtiger berührung und übergehung solcher gegenstände, welche die phantasie nicht reizen dürfen. aus dem zweiten buche und dem anfange des dritten ist wohl am besten in mündlicher erzählung das interessanteste mitzuteilen.' übrigens erklärt Herbart in seiner vorbemerkung (I 592), dasz, wenn erst die erfahrung gesprochen hat, ohne zweifel manches näher modificiert werden müsse. während er sich bezüglich der Homerlectüre auf eigne und fremde erfahrung stützen könne, so habe er in hinsicht der hier verhandelten gegenstände (das geht vor allem auf die vorschläge von Kohlrausch) nur insoweit ein zuversichtliches urteil, 'dasz man versuchen müsse, und zwar so lange und mit so vielen abänderungen versuchen, bis der erfolg den gründen entspricht, aus denen die notwendigkeit des versuchens klar wurde.'

Schlieszlich sollen noch zwei aussprüche berücksichtigt werden, in welchen Herbart dem geschichtslehrer winke hinsichtlich der verwertung des Herodotischen werkes erteilt. II 614: 'man übe sich an erzählungen des Herodot. man musz sie ganz eigentlich memorieren, in möglichst treuer, nur flieszender übersetzung. die wirkung auf kinder ist überraschend.' II 617 rät er, die persische geschichte 'ungefähr in dem zusammenhange, wie sie bei Herodot erscheint, zu erzählen'.

Die reihenfolge der griechischen schriftsteller, welche sich an Herodot anschlieszen sollen, wird nun von Herbart nicht mehr so genau vorgezeichnet. er gibt mehrfach auswahlen der zu lesenden classiker; sie sollen hier ihre stelle finden.

Zunächst erfahren wir aus den Steigerberichten und aus briefen, dasz Herbarts zögling Carl noch Plutarch, Xenophon (I 64), Plato (I 65. 70) und Sophokles (I 61) gelesen hat.[44] dasz die lectüre eines Sophocles und Plato nach dem Homer von groszem vorteil für den erziehenden unterricht, für die ausbildung der 'praktischen sittlichen ideen' ist, liest man aus einer stelle der allgemeinen pädagogik (I 521) heraus. Herbart weist da im besondern auf die verschiedene charakterisierung des Odysseus im Philoctet des Sophocles und in der Odyssee hin.[45] die obige reihe wird erweitert — für den griechischen, nicht für den religionsunterricht — durch das neue testament im vierten Steigerbericht (I 55). wunderbar mutet

[44] dieselben autoren finden wir auch I 43. II 48 anm. II 156 genannt.
[45] in der schrift 'zur lehre von der freiheit des menschlichen willens' — Willmann gibt die stelle hier (I 522 anm. 127) wieder — führt Herbart eingehend aus, in wie hohem masze bei Sophocles 'das poetische zugleich moralisch ist'.

glückseligkeitslehre verdanken.' dagegen empfiehlt er die anabasis, 'eine musterhafte erzählung', sehr warm (I 14).

Der hauptstamm aber für die griechische lectüre bleiben: Homer, Herodot, Plato (umrisz § 284. II 639). 'was man voranschicken, zwischen einschieben, nachfolgen lasse, können die umstände bestimmen. Xenophon, Euripides, Sophocles — werden wohl immer einen platz neben jenen behalten.' als wünschenswerter zielpunkt für die Platolectüre werden an demselben orte besonders buch I, II, IV, VIII der republik genannt, und zwar für die prima; in der secunda sollen Kriton und apologie gelesen werden (II 133). über Plato als schulschriftsteller spricht Herbart zu wiederholten malen.

Sein geliebter Carl las den Kriton und Phaedon (I 65); bei letzterem gäbe es besonders viel zu denken. — Die bedeutung der Platolectüre für die philosophische bildung der gymnasiasten hebt Herbart besonders in seiner schrift 'über den unterricht in der philosophie auf gymnasien' (1821) hervor. er verlangt da für den primaner eine anhaltende beschäftigung mit den philosophischen schriften des Cicero und den leichteren des Plato, nebst ausführlicher erläuterung nicht blosz der sprache, sondern der sache (II 128). dasz nach Plato neben Cicero auch Epictet gelesen werden solle, verlangt Herbart nur in der all. päd. (I 521). die ethik soll der lehrer aus Cicero und Plato schöpfen, oder vielmehr 'die schüler selbst anleiten, sie darin aufzusuchen; und es wird sehr leicht gehen, wenn die köpfe geweckt sind, und wenn der lehrer begreift, dasz hier noch viel mehr zu thun ist als blosz die worte zu erklären' (II 133).

Am meisten betont Herbart jedoch die bedeutung der Platolectüre für die entwicklung der religiösen ansichten des schülers. dasz die christlichen lehren durch Platonische dialoge verstärkt werden können, diese ansicht spricht Herbart im umrisz § 233 (II 612) aus: 'für den gelehrten unterricht, wenn er im griechischen früh genug anfieng, ist es möglich, den eindruck der christlichen lehre durch diejenigen Platonischen dialoge zu verstärken, welche sich auf den tod des Socrates beziehen, namentlich durch den Krito und die apologie. doch müssen diese eindrücke als die schwächeren noch vorangehen, bevor die einweihung in die christliche gemeinschaft ihre ganze gewalt fühlen läszt.' in der allg. päd. (I 443) heiszt es, man solle unsere positive religion mit der, in welcher Plato die griechische jugend auferzogen wünschte, vergleichen. 'man zeichne dem knaben die epoche des Socrates aus, wo das schicksal (reelle vorbestimmtheit ohne causalität und wille) von der damals neuen idee der vorsehung anfieng verdrängt zu werden.' — Gerade dazu leiste Plato treffliche hilfe 'die religion der alten als das zu zeigen, was sie ist, nemlich als die schattenseite des altertums' (I 582 anm. 1). — Auf den begriff der vorsehung bei Plato weist auch eine stelle aus den vorlesungen über pädagogik (bei Willmann I 549 f.) hin.

tern jahren die Griechen liest, obgleich auch dieses sein groszes interesse hat, wie wenn der bejahrtere mann sich in die kreise liebenswürdiger jünglinge mischt, um hier seine verlorene lebhaftigkeit einmal wieder zu sehen und zum stoff seiner betrachtungen zu machen.' — Herbart verlangt von den gereiften männern so viel selbstgefühl zu merken, dasz hier (d. h. in den werken der ältern griechischen schriftsteller) sich zwar wohl eine jugend darstellt, wie wir sie hätten durchleben sollen, aber keineswegs ein mannesalter, in das wir jetzt noch zurückkehren dürften' (I 426). im gefühl, dasz wir mehr leisten können und sollen als die alten, sollen wir sie hinter uns finden (I 471 anm.). die herangewachsenen können nicht mehr in der Homerischen welt aufgehen, wie die knaben. die art der erzählung ist ihnen, wenn sie sich noch nicht auf eine frühere stufe zurück zu versetzen wissen, 'zu breit und zu kindlich' (II 540). 'fürs spätere alter ist Homer blosz ein alter dichter'; diese stelle (II 83 anm.) kann nichts anderes bedeuten, als was die noch folgenden bemerkungen sagen, dasz die beurteilung der Homerischen gedichte im reiferen alter eben eine andere wird, dasz wir dann erst die poetischen seiten zu würdigen im stande sind, Homer aber nicht mehr auf die bildung unserer vorstellungskreise einen einflusz haben kann. die Odyssee ist 'ein classisches gedicht', und wird 'als solches von kindern keinesweges vollständig aufgefaszt', sondern will 'eben in dieser rücksicht in spätern jahren noch einmal mit ganz andern augen gelesen sein' (II 82). 'Plato der ideenlehrer und Homer der dichter bleiben dem reiferen alter' (I 430).

'Künftig bei guter musze werden wir die feinheiten der sprache und durch sie die kunst der dichtung zu erreichen suchen' (s. 429). 'die republik Platos ist dem erwachenden interesse für die gröszere gesellschaft ganz angemessen, in den jahren, wo sich junge männer der staatskunst ernstlich widmen, genügt sie ebenso wenig, als Homer einem jünglinge, der gerade jetzt alles kindliche hinter sich wirft' (I 430). 'Homer und Plato taugen am allerwenigsten für junge leute, die gerade eben sich über sie erhoben haben, ohne gleichwohl schon fähig zu sein, sie als den gegenstand ihres nachdenkens zu benützen. der jüngling beschäftigt sich am wenigsten gern mit dem knaben, dem er nur eben entwachsen ist, und es würde ihm schädlich sein, wenn man ihn dazu zwingen wollte' (I 78). daher müssen die werke des Homer, der griechischen historiker und philosophen 'durchaus von knaben oder von männern, die ihres irrtums sich bewust, gern zur quelle zurückkehren, nicht aber von verwöhnten jünglingen gelesen werden' (I 42 f.).[47]

Ich hoffe in dem vorhergehenden ein ausreichendes bild von der gestaltung des griechischen unterrichts im sinne Herbarts ge-

---

[47] dieser irrtum besteht aber in dem glauben unseres zeitalters, 'im vertrauen auf die vollkommenheit der zeichen, buchstaben statt sachen nach gelernten regeln zu combinieren'. diese kunst ist den alten noch unbekannt; 'sie erfinden erst ihre sprache'.

gehen' (II 638). ausdrücklich betont Herbart, dasz das lateinische unter dem griechischen nicht leiden dürfe (I 583 anm. 1): 'man soll auch nicht zu lange säumen das lateinische anzufangen, welches unter dem griechischen nicht leiden darf, sondern wenn man alles recht macht, dadurch begünstigt wird.'

Herbart denkt sich die einrichtung des lateinischen unterrichts nun so, dasz in den untern classen ein 'kleiner grammatikalischer anfang' darin gemacht werden und 'allenfalls dann und wann ein paar stunden angewendet werden könnten, damit das schon gelernte nicht wieder in vergessenheit gerate' (I 80). und zwar könnten von den sechs stunden für die naturkenntnisse, welche neben den sechs Homerstunden herlaufen, anfangs 'eine oder ein paar einer fortgesetzten übung in den ersten gründen der lateinischen sprache abgegeben werden' (I 81). im umrisz § 278 (II 636) bezeichnet Herbart vier stunden latein wöchentlich als unschädlich für den sonst muntern kleinen knaben, wofern nur daneben die übrigen beschäftigungen pädagogisch richtig geordnet sind.' die gleiche ansicht finden wir auch bei Dissen wieder, der (I 590) voraussetzt, 'dasz der lehrer die lateinische sprache angefangen habe während dem lesen des Homer; dasz er die knaben nicht blosz geübt habe in den paradigmen, sondern auch im übersetzen einzelner sätze und einiger auserwählter erzählungen aus lesebüchern, und endlich auch, dasz exercitia bereits seien verfertigt worden'. doch regt sich in ihm wieder das Herbartische gewissen und läszt ihn hinzufügen: 'dies alles wird zwar der erziehung als solcher nichts helfen; aber da Homer den vordergrund füllt, so wird es auch weniger schaden.'

Das strenge systematische lehren und auswendiglernen der lateinischen syntax mit gewählten kurzen beispielen setzt Herbart als eine hauptarbeit in die zeit nach der Caesarlectüre (II 639). nach dem schon öfter benutzten bericht über den im Königsberger pädagogium üblichen lehrgang (II 5) wurde denn auch die lateinische syntax gewöhnlich von 13jährigen zöglingen $^1/_2$ bis $^3/_4$ jahre genau und mit beispielen auswendig gelernt; später folgte noch eine comparative syntax der griechischen und lateinischen sprache.

Eine eingehende schilderung der psychologischen vorgänge im zögling während des lateinischen unterrichtsganges auf grund seiner die seelenvermögen ausschlieszenden theorie bietet Herbart in der kurzen encyclopädie II 462 f.; er beschreibt an dieser stelle, welche formen von vorstellungsverbindungen sich allmählich bilden müssen, ehe man zu einer fertigkeit im gebrauch der lateinischen sprache gelangen kann. ich musz auch hier auf Herbarts worte selbst verweisen.

Welchen nutzen der lateinische unterricht für die erlernung der neuen fremden sprachen bietet, darüber äuszert sich Herbart des öfteren. 'die lateinische sprache besitzt den vorzug — so sagt er im umrisz § 103 (II 557) — dasz sie auch schon nach mäszigen fortschritten den nötigsten unter den neuern fremden sprachen

m nach den leichtesten vorbereitungen, welche an die deutsche rache geknüpft wurden, in gebrauch zu kommen. auch ist eser gebrauch nicht ganz verwerflich, wofern der lehrer es übermmt, die alte zeit erzählend zu vergegenwärtigen. allein man nnt die magerkeit der genannten schriftsteller und man findet n ihnen aus noch immer keinen bequemen weg des fortgangs' I 637).

Mit dieser stelle ist auch das abgethan, was Herbart über den epos zu sagen hat, nur dasz er ihn schon früher einmal (I 79) bezug auf die lectüre mit knaben für schwerer erklärt, als den omer.

Was den Eutrop anlangt, der jetzt wohl allgemein dem Nepos s feld hat räumen müssen, so stand er bei den pädagogen des vorin jahrhunderts und des unsrigen bis in dessen sechziger jahre in hem ansehen.[48] daher hat ihn wohl auch Herbart aufgenommen d ihm auch noch im umrisz eine allerdings sehr bedingte stellung gewiesen. im Königsberger pädagogium wurde Eutrop kurze zeit s vorbereitung auf Vergils Aeneis gelesen.

Die Aeneis ist es nemlich, welche Herbart an die spitze des teinischen unterrichts gestellt wissen wollte; freilich hat sich diese sicht erst später ausgebildet, denn in den Steigerberichten und dern früheren documenten suchen wir vergeblich nach ihren uren. die erste bemerkung über sie enthält Dissens schrift (I 590) gleich mit der begründung ihrer stellung. Vergil soll neben erodot gelesen werden; 'zwar liegt das eigentlich auf dem wege r cultur noch weit zurück; aber das ist nun einmal so mit allem tein, und man darf es doch aus andern gründen nicht vernachssigen. so fällt immer wieder die wahl zuerst auf Vergil, weil er s ein epos gibt und die geschichte der Trojaner weiterführend, ieder an Homer anknüpft und das römische vorbereitet. freilich ird sorgfalt nötig sein, um die sprache verständlich zu machen; er freunde, welche alles glücklich und leicht besiegt haben, bürgen r die möglichkeit, und die erziehung kümmert sich nicht um die eisen der schulen.' Herbart selbst stellt in seiner schluszbemerng zu der abhandlung von Thiersch zum ersten male Vergil neben erodot für den unterrichtsplan (I 598). im Königsberger pädagium wurde die Aeneis aber erst nach Xenophon gelesen. — Noch nmal wird die Aeneis im umrisz § 284 (II 639) kurz berührt, wo erbart es als wünschenswert bezeichnet, dasz aus ihr der lateinische ortschatz geschöpft werde. übrigens werde man sie schwerlich nz lesen, 'denn sie kann bei weitem nicht so schnell gelesen erden, wie nach gewonnener fertigkeit die spätern gesänge der dyssee.'

Von Caesar findet sich nur das bellum Gallicum erwähnt, umsz a. a. o.: 'dieses musz aber mit einer ganz vorzüglichen sorgfalt

---

[48] vgl. Eckstein a. a. o. s. 197.

Tacitus als eine pädagogische kraft zu betrachten haben; doch wäre dieser gegenstand noch in einer besondern pädagogischen monographie zu behandeln. Dissen erklärt rundweg (I 591) 'Tacitus ist nicht für dieses alter'. auch im umrisz § 284 (II 640) äuszert sich Herbart noch unentschieden, aber eher zu gunsten der Tacituslectüre. 'was den Tacitus anlangt, so wird über den schulgebrauch desselben verschieden geurteilt. gewis ist im allgemeinen, dasz solche schriftsteller, die in wenig worten viel sagen, für den erklärenden lehrer nicht blosz, sondern auch für den empfänglichen schüler vorzüglich willkommen sind. das gegenteil gilt von Cicero, man musz ihn leicht lesen, um ihn zu schätzen.'

Horaz, der für den etwas sinnlich angelegten Ludwig v. Steiger (in seinem 14n jahre) für 'viel zu gefährlich' erachtet wird (I 23), findet später doch seinen ehrenvollen platz im erziehenden unterricht. II 639: 'besonders Horaz bietet kurze denksprüche dar, deren spätere nachwirkung der erzieher durchaus nicht gering schätzen darf.'

Hingegen äuszert sich Herbart über Plautus und Terenz I 22 in sehr wegwerfendem tone. er begreift nicht, wie man mit jünglingen beide lesen kann. über den Plautus mag er kein wort verlieren; 'Terenz, so voll er von den herlichsten grundsätzen ist, macht doch allenthalben öffentliche buhlerinnen zu seinen hauptpersonen, und durch deren anblick möchte ich die schamhaftigkeit eines jünglings nicht abstumpfen.'

So viel über die lateinische lectüre.

(schlusz folgt.)

WEIMAR. HANS MERIAN-GENAST.

33.

DIE LATEINISCHE TEMPUSLEHRE.

(zur erwiderung.)

Das 9e heft von 1889 dieser jahrbücher enthält unter der überschrift: 'zur behandlung des lateinischen tempusgebrauchs im gymnasium' von H. Lattmann in Göttingen eine kritik meiner aufsätze in heft 17 und 18 der 'lehrproben und lehrgänge' über 'didaktische formgebung in der altsprachlichen grammatik', auf die ich mir folgendes zu erwidern erlaube:

1. Der herr recensent citiert auf seite 422 zuerst eine stelle aus meiner arbeit, in der ich mich beklage, dasz die leistungen fast überall ausschlieszlich oder vorwiegend nach den extemporalien beurteilt werden, der schriftsteller mit seinem ideal bildenden inhalt nur nebensache sei, findet aber, dasz trotzdem meine lehrprobe doch darauf zugeschnitten sei, die schüler im extemporaleschreiben ge-

dunkles, sondern ein bestimmtes gefühl für die richtige auffassung bildet.' ich habe erklärt, dasz ein schüler unmöglich die masse von regeln während des arbeitens sich vergegenwärtigen kann, dasz er sich deshalb auf sein sprachgefühl verlassen musz, und habe verlangt, dasz sein wissen 'ihm beim schreiben gleichsam in den fingerspitzen liegen soll, dasz er es ohne lange reflexion, halb unbewust wie seine muttersprache verwenden kann'. trotzdem soll ich mir nach L. das arbeiten des schülers so denken: 'er schreibt, ihm stöszt ein zweifel auf, er sagt sich eine regel her und nach diesem maszstabe entscheidet er.' das für unmöglich erklärte hält er also für das vom schüler geforderte, für dies verfahren musz er dann allerdings 'für alles und jedes eine regel im kopfe haben'. wenn man so meine grundgedanken auf den kopf stellt, dann musz man notwendig meine begriffe für vollständig confus halten, und es verdient deshalb die schonende rücksicht des recensenten dankbare anerkennung, wenn er am ende seiner kritik nur 'bedenklich' findet, 'was W. überhaupt unter klaren begriffen versteht'. diese unklarheit meiner begriffe aufzudecken und ihr die eigne klarheit gegenüberzustellen, scheint L.s hauptzweck gewesen zu sein. als besonderer beweis für die erstere wird z. b. seite 426 die in meiner lehrprobe, also in einer nachahmung des freieren gesprächstons in der classe, ganz gelegentlich erwähnte regel angeführt: 'das imp. steht still, das perf. schreitet fort'. anfangs dachte ich, die uralte regel selbst, die sich auch in neueren französischen wie lateinischen grammatiken findet, sei herrn L. unbekannt und hätte ihn vor den kopf gestoszen; aber nein, die unklarheit soll, wie offenbar aus dem folgenden hervorgeht, in der form liegen, es musz ja heiszen: im imp. steht die erzählung still usw. — In dem gebrauchten ausdruck kann, denke ich, auch ein pedantischer kritiker höchstens eine etwas gewagte kürze finden, wie sie jeder lehrer, der kein langweiliger pedant ist, sich gelegentlich in der classe erlaubt. L. aber findet darin unklarheit der begriffe! daneben aber erlaubt er sich selbst ausdrücke wie 'gemeinsame kategorie', was er doch sicher in einem schüleraufsatz dick anstreichen würde. könnte nicht ein schulmeisterlich kritisierender leser bei solchen urteilen und ausdrücken die L.sche logik bedenklich finden?

Doch zurück zur sache. ich geriet in ein freudiges erstaunen, als ich bei dem oben citierten satze L.s, der das richtige enthalten soll, mich so ganz auf gemeinsamem boden mit meinem vermeintlichen grimmen gegner fand. auch ich lasse seit länger als 25 jahren fast den gesamten grammatischen stoff die schüler selbst inducieren, nur soll diese induction überhaupt kein 'gefühl', weder ein dunkles noch ein bestimmtes, zum resultat haben — damit kann man wohl eine moderne sprache sich aneignen, aber weder lateinisch noch griechisch —, sondern ein klares begriffliches wissen, und deshalb verfahre ich dabei etwas anders als L., wie demnächst erscheinende aufsätze zeigen werden. weil ich weisz, dasz klare begriffe

namentlich gleichzeitigkeit und vorzeitigkeit zu unterscheiden; 2) dasz schon der quartaner und tertianer erfährt, dasz das perf. hist. handlungen erzählt, dagegen das imp. beschreibt, damit die tausende von beispielen, die Corn. und Caes. ihnen von der sache bieten, keine 'blinden' anschauungen erzeugen, — denn das sind eigentlich gar keine — sondern wirkliche. wenn nun in III[1] die tempuslehre zur systematischen behandlung kommt, so kann es sich um 'erste anschauungen' von imp. und perf. überhaupt gar nicht mehr handeln, sondern nur um möglichste klarstellung der obigen begriffe an möglichst bezeichnenden beispielen, und diese soll das stück bieten.

Aber diese begriffe selbst sind dem recensenten ein stein des anstoszes. er will lieber dem schüler 'in jedem einzelnen falle etwa sagen: hier wird eine örtlichkeit beschrieben, oder hier werden charakterzüge geschildert, oder hier drückt das deutsche praeteritum die gemütsverfassung aus, in der gewisse handlungen entspringen, oder hier musz die handlung zweckmäszig als eine noch in der entwicklung begriffene bezeichnet werden usw.' wie viele arten des imp. sollen denn dabei schlieszlich herauskommen? auf diese art kann man dem schüler wohl ein allgemeines 'gefühl' von der bedeutung des imp. verschaffen, aber nimmermehr begriffliche klarheit, und in sachen des verstandesmäszigen erkennens halte ich doch mehr von klaren begriffen als von gefühlen. nachher findet L. denn das wesen des begriffes, der den schüler 'auch' (?) immer zu demselben ziele leitet, in der dauernden und wiederholten handlung, und dies nennt er dann eine 'gemeinsame kategorie'. wenn ich dagegen dem schüler klar machen will, dasz charaktere, gemütsverfassungen, sitten und gewohnheiten ebenso gut beschrieben werden wie örtlichkeiten, dasz also das wesen der sache in der beschreibung liegt, nicht in dem objecte derselben, so heiszt das nicht mehr eine kategorie, sondern ein 'leisten', über den die verschiedenen imp. geschlagen werden, 'eine stereotype anwendung des gleichen ausdrucks auf die manigfachsten vorstellungen'. ich kann mich aber nicht von dem gedanken losmachen, dasz diesen manigfachen vorstellungen ein gemeinsames zu grunde liegen musz. dasz nun der leisten unbrauchbar sei, wird aus verschiedenen stellen bewiesen, von denen ich die erste nachgeschlagen habe, Caes. b. gall. I 12: flumen est Arar .. id Helvetii .. transibant. nach meiner ansicht erklärt man das imp. transibant viel richtiger und treffender, wenn man sagt: es beschreibt die lage der Helv., während und infolge deren C. die im folgenden erzählten schritte thut, als wenn man sagt: der übergang dauerte noch fort. der leisten scheint mir also sehr brauchbar zu sein. wenn in dem von mir 'gemachten stücke' der satz vorkommt: 'aus dem walde liesz ein kuckuck seinen eintönigen ruf erschallen', so komme ich so wenig 'ins gedränge', zu zeigen, dasz dies fortwährende rufen des kuckucks ein zug in der beschreibung des landschaftsbildes ist, keine einzelhandlung, dasz sogar die schwächeren schüler

ziehung ist, ob gleichzeitig oder vorzeitig oder nachzeitig, das ist eine ganz andere frage. soll der schüler den satz übersetzen: Caesar fragte, warum er das gethan h a b e, so macht die consecutio ihm nur klar, dasz er nicht sagen darf: fecerit. schreibt er nun faceret, so fehlt er nicht gegen die consecutio, denn diese gestattet ja sowohl imp. wie plusq., wohl aber hat er die a r t des zeitverhältnisses verfehlt, indem er vorzeitiges mit gleichzeitigem verwechselt. und gerade diese art von fehlern kommt so häufig vor in sätzen wie: nemo tam ignavus erat, quin arma caperet. schreibt er, durch das deutsche verleitet, cepisset, so kann ich ihm doch unmöglich sagen: du hast die consecutio verfehlt, so wenig wie: du must das bezogene tempus gebrauchen, sondern nur, dasz das capere dem ignavum esse gleichzeitig ist. also das sind doch verschiedene dinge, und eben weil der schüler das eine davon schon weisz, dasz die regel von der gleichzeitigkeit und vorzeitigkeit ebenso gut von conjunctivischen wie von indicativischen sätzen gilt, dasz dixit, quid audivisset temporal genau dasselbe ist wie dixit, quod audiverat, so ist es unnötig, ja widersinnig, ihn das von conjunctivischen sätzen noch einmal besonders lernen zu lassen und dadurch die regel unnötig verwickelt zu machen. dieselbe soll einfach lauten: auf haupttempora folgen haupttempora, auf nebentempora nebentempora. nun fragt mich L. (s. 426) bei meinem satze: 'die consec. temp. hat offenbar ihren grund darin, dasz der Lateiner vermöge seiner scharfen auffassung der zeitverhältnisse auch die handlung des conjunctivischen nebensatzes sich in engem zeitlichen zusammenhange mit der haupthandlung denkt', wie ich mir denn diesen zeitlichen zusammenhang denke, wenn derselbe nicht in dem verhältnis der gleichzeitigkeit und vorzeitigkeit bestehen soll. ich bin in der that erstaunt über diese frage. also weiter besagt die consecutio nichts, als dasz das verhältnis von gleichzeitigkeit und vorzeitigkeit festgehalten werden soll? nach meiner ansicht besagt sie in erster linie, dasz die nebenhandlung nach lateinischer auffassung überhaupt i n d e r z e i t s p h ä r e d e r h a u p t h a n d l u n g v e r b l e i b e n musz, nicht aus dieser herausgehoben und durch ein haupttempus zu der zeit des redenden in beziehung gesetzt werden, resp. zu dessen urteil gemacht werden darf. in sehr vielen fällen kommt jener gegensatz von gleichzeitigkeit und vorzeitigkeit dabei gar nicht in frage. bei dem satze: Hortensius tanta cupiditate dicendi ardebat, ut flagrantius studium nunquam viderim handelt es sich doch lediglich darum, ob Cic. damals, zur zeit des brennens, sah, oder ob er überhaupt und zu jeder zeit gesehen hat. nach L.s ansicht von dem zusammenfallen beider regeln begeht vor allem die Lattmann-Müllersche grammatik den schwersten fehler, indem sie zuerst drei seiten regeln gibt über congruenz, coincidenz und antecedenz, d. h. also über gleichzeitigkeit und vorzeitigkeit, und hinterher und völlig davon getrennt noch drei seiten über die consecutio.

5. Indes musz ich nun endlich mein geheimnis verraten, dasz

früh auf gewöhnt werden darauf zu achten. warum nun diese subtile unterscheidung in so abstracten regeln? blosz um ihnen klar zu machen, was sie von quinta her längst wissen, dasz der Lateiner gleichzeitigkeit und vorzeitigkeit in der verbalform schärfer auseinander hält als der Deutsche, und woran er sich am leichtesten gewöhnen kann, wenn er anfangs sich das zeitverhältnis durch richtigstellung im deutschen immer erst klar macht? gewis, qui bene dividit, bene docet, aber gänzlich zwecklose unterscheidungen sind kein bene dividere, sie vermehren nur das unnütze regelmaterial und machen den schüler confus.

In wie fern bilden nun die begriffe des selbständigen und bezogenen tempus die grundlage der tempusbetrachtung? die wirkliche grundlage sollen offenbar die zeitsphäre und der zeitstand bilden, wie sie hier genannt werden, aber dieselbe wird natürlich später bei den einzelregeln verlassen, weil sie thatsächlich unausführbar ist. jene andere unterscheidung kommt nur hinterher zur geltung in dem einen satze: 'alle diese sechs tempora können sowohl in selbständiger als in bezogener anwendung vorkommen'. auf den folgenden seiten sehe ich mich auszer beim imp. vergebens nach dieser grundlage um, nur beim fut. (§ 101, 1) erscheint der ausdruck 'selbständig' wieder in dem satze: 'im deutschen setzen wir statt des (selbständigen) fut. häufig das praes.' leider aber dient er hier nur dazu, die regel unrichtig zu machen, denn wir setzen das praes. ebenso gut für das bezogene fut. (ich werde kommen, sobald ich kann). beim perf. ist mit keiner silbe davon die rede, sondern 'das perf. praes. bezeichnet eine handlung, deren beginn in die vergangenheit, deren vollendung oder fortdauernde wirkung aber in die gegenwart fällt'. also milites galeas induerunt soll sich der schüler, obgleich es übersetzt wird: 'die soldaten haben den helm auf', denken als eine handlung, die in vergangenheit begonnen und jetzt, im augenblick des sprechens, vollendet wird? ich sollte denken, gerade nach der gegebenen übersetzung bezeichnet es die handlung gar nicht, sondern nur den aus der vollendeten handlung sich ergebenden zustand in der gegenwart, ebenso wie die andern beispiele. können solche regeln einem tertianer klare begriffe von einer sache verschaffen? das perf. hist. ferner 'bezeichnet eine handlung schlechthin als vollendet' und dient 'als reines (absolutes) praeteritum als erzählendes tempus'. was sich ein tertianer darunter denken will, ist seine sache, jedenfalls ist mit dieser fassung der gegensatz von selbständigem und bezogenem perf. doch ausgeschlossen, während derselbe gerade hier von eminenter praktischer bedeutung wäre. bei dem gegebenen beispiele: accessi ad aedes, puerum evocavi. respondit. quaesivi dominum. domi negavit esse drücken die perf. doch unzweifelhaft aus, dasz die handlungen zeitlich auf einander folgen und innerlich zusammenhängen wie die glieder einer kette, sie sind also in beziehung auf einander gebraucht, während dieselben sätzchen, wenn ich sie etwa

bei folgesätzen soll die abweichung dann stattfinden, 'wenn die folge als eine thatsächliche ausdrücklich bezeichnet werden soll', und dabei wird wieder ein a und b unterschieden. heiszt das eine sprachliche erscheinung aus ihrem wesen heraus erklären? was hat in aller welt die zeitbeziehung mit dem thatsächlichen oder ausdrücklich thatsächlichen zu thun? in dem oben angeführten satze: Hortensius . . . ardebat, ut . . . soll sich also der schüler die folge nach b 'ausdrücklich als historisches factum' denken? viderem würde doch gewis auch ein historisches factum bedeuten, nur kein ausdrücklich bezeichnetes? was soll das heiszen und wie hängt es mit der consecutio zusammen? dann soll nach anm. 1 in dem satze: tanta commutatio facta est, ut Laced.... pacem peterent das imp. als eigentliche regel zu betrachten sein, weil 'nicht eine ausdrückliche hervorhebung des historischen factums beabsichtigt wird'. ich meine, jeder tertianer müste herausfühlen, dasz der gesamte einheitliche gedanke: infolge dieses umschwunges baten die Laced. um frieden, als einzelnes glied so eng mit der kette der erzählung zusammenhängt, dasz es gar nicht möglich ist, einen teil daraus loszulösen und durch ein selbständiges tempus als urteil vom standpunkt des redenden hinzustellen, und in diesem falle sind die nebentempora nicht 'eigentliche regel', sondern eine in der natur der sache liegende notwendigkeit. dann kommt in anm. 3 ein beispiel: nemo fuit tam stupidus, ut non intellexerit. dies fuit musz also perf. praes. sein, denn die anm. handelt von fällen, in denen der Lateiner der consecutio treu bleibt, und nach § 113 ist nur das perf. praes. haupttempus. demnach bezeichnet nach § 102 dies fuit 'eine handlung, deren beginn in die vergangenheit, deren vollendung oder fortdauernde wirkung aber in die gegenwart fällt'. ich meine, der satz: es hat keinen solchen thoren gegeben usw. hat mit der gegenwart gar nichts gemein, als dasz ich jetzt über etwas vergangenes so urteile, und daher das perf. intellexerit. warum endlich werden die abweichungen in andern arten von nebensätzen nicht erwähnt? soll für diese alle die gleiche begründung als selbstverständlich gelten?

Auf ähnliche schwierigkeiten stoszen mehr oder weniger alle grammatiken bei diesen sogenannten abweichungen. deshalb führe man den grundsatz meines gegners durch, scheide auch das perf., nenne seiner wirklichen natur entsprechend das eigentliche erzählende perf. bezogen, dagegen das perf. praes. und das das urteil vom standpunkte der gegenwart enthaltende selbständig. dann hätte der schüler über die ganze tempuslehre etwa folgendes zu behalten:

I. Alle tempora werden bald selbständig bald bezogen gebraucht (im allgemeinen wie im deutschen, nur strenger durchzuführen).

Die beziehung kann sein 1) die der vorzeitigkeit, 2) der gleichzeitigkeit, 3) der nachzeitigkeit: cum rus eo (ivi), venando delector (durch die zeiten durchzuführen).

34.
SYSTEM EINER SYNTAX NACH DEN KATEGORIEN DER SATZTEILE UND SÄTZE.

Bei der systematischen behandlung der syntax einer sprache sind zweierlei wege möglich. man behandelt dieselbe entweder nach den kategorien der redeteile, oder denjenigen des satzes, oder aber — wie dies gewöhnlich gethan wird — baut man die syntax teils auf grund der kategorien der redeteile teils derjenigen des satzes auf. nach den kategorien des satzes sind im deutschen die grammatiken von Josupeit (syntax der lateinischen sprache dargestellt als lehre von den satzteilen und dem satze für realschulen und die mittleren classen der gymnasien. Berlin, Gärtner, 1882) und Schröer (schulgrammatik der lateinischen sprache. Stendal, Franzen u. Grosse, 1876) ausgearbeitet, jedoch wird auch in diesen büchern das zu grunde gelegte princip nicht mit voller consequenz durchgeführt. bei uns in Ungarn schlugen denselben weg ein Bartal-Malmosi (lateinische syntax. Budapest, Eggenberger), Simonyi (ungarische grammatik. Budapest, Eggenberger) und Szinnyei (ungarische grammatik. Budapest, Hornyánszky); zuletzt ich in meiner griechischen schulsyntax (Budapest, Eggenberger, 1883). dieselbe besteht aus drei hauptteilen. der erste ist eine allgemeine einleitung in die syntax, im zweiten wird kurz die bedeutung und der syntaktische gebrauch der redeteile im griechischen, im dritten die griechische syntax mit strenger consequenz nach den kategorien der satzteile und satzarten behandelt. ohne mich hier mit meinen vorgängern des weitern auseinandersetzen zu wollen, gebe ich im folgenden die kategorien der satzteile und sätze, mit einiger veränderung und bedeutenderen kürzungen in derselben weise, wie ich dieselben in der allgemeinen einleitung der griechischen syntax gegeben habe. ich bin der überzeugung, durch diesen beitrag deutschen fachkreisen einiges anregende bieten zu können. bei der behandlung der wissenschaftlichen syntax einer sprache ist zwar die zuerst genannte behandlungsweise zweckdienlicher, jedoch halte ich dafür, dasz bei schulbüchern das auszer einigen auch von mir befolgte princip entschiedene pädagogische vorteile besitzt, indem dasselbe die syntaktischen erscheinungen, wie sie während der analyse zum vorschein kommen, nach einer mit der methodik der analyse identischen auffassungsweise ordnen und erklären läszt.

A. Satzteile.

I. prädicat.
II. subject, auf die fragen: wer? was?
III. object, auf die fragen: wen? was?
IV. bestimmungen.

also steht z. b. die ortsbestimmung auf die frage: woher? in verwandtschaft erster linie mit den ortsbestimmungen auf die fragen: wo? wohin?, in verwandtschaft zweiter linie mit der abstracten ortsbestimmung auf die frage: woher? und mit der zeitbestimmung auf die frage: seit wann? usw.

V. **attribut.**
  1. adjectivisches attribut.
  2. substantivisches attribut, auf die frage: wessen? steht immer im genetiv.

VI. **apposition.**

Der wichtigste satzteil ist das prädicat; dies ist schon daraus ersichtlich, dasz es unter allen andern satzteilen der alleinige ist, der mit hilfe eines andern in demselben satze befindlichen satzteiles nicht gefragt werden kann, während alle übrigen satzteile mit dem prädicat unmittelbar oder mittelbar gefragt werden können; daraus folgt, dasz alle satzteile unmittelbar oder mittelbar vom prädicat abhängen. hiermit ist das prädicat gewissermaszen der höhepunkt des satzes. ist das prädicat bekannt — und es ist unter allen satzteilen am leichtesten ohne frage zu finden — so können mit dessen hilfe durch fragen die übrigen satzteile leicht gefunden und bestimmt werden. z. b. der satz: 'zum kampf der wagen und gesänge zog Ibykus, der götterfreund.' prädicat: 'zog'; frage: wer zog? antwort: 'Ibykus der götterfreund'; die antwort bildet eine gruppe des subjectes, worin das eigentliche subject 'Ibykus' ist; 'der götterfreund' antwortet auf die frage: was für ein Ibykus? ist also apposition des subjectes, wovon es unmittelbar, vom prädicat mittelbar abhängt. weitere frage: wohin zog Ibykus? antwort: 'zum kampf der wagen und gesänge'; dies ist eine gruppe der ortsbestimmung auf die frage: wohin? eigentliche ortsbestimmung ist 'zum kampf', der übrige teil 'der wagen und gesänge' antwortet auf die frage: wessen? und besteht aus zwei substantivischen attributen.

B. Sätze.

Der satz hat zwei grundelemente, die den satz bilden, und ohne die kein satz möglich ist, diese sind das prädicat und das subject; alle übrigen satzteile können auch fehlen, ohne die existenzbedingung des satzes irgendwie zu gefährden. subjectlose sätze gibt es nicht, da sätze ohne subject eben keine sätze sein können. in den sogenannten subjectlosen sätzen ist das subject nur 'logisch' unbestimmt und 'grammatisch' durch das suffix dritter person unbestimmt ausgedrückt.

Die sätze sind nach sechs standpunkten zu unterscheiden, nemlich: nach der **art**, **grösze**, **qualität der aussage**, dem **verhältnis**, der **construction** und **stellung**.

I. nach der **art** ist der satz:
  1. einfach, wenn er nur ein prädicat und ein subject hat, d. h. aus einem einzigen satze besteht;
  2. zusammengesetzt, wenn er zwei oder mehrere prädicate und subjecte hat, d. h. aus zwei oder mehreren sätzen zusammengesetzt ist.

II. der einfache sowie jeder einzelne satz im zusammengesetzten satze ist nach der **grösze** entweder

B) weise bestimmende nebensätze, diese sind:
  a) hypothetische nebensätze, z. b. si hoc dicis, erras.
  b) comparative nebensätze, z. b. sic faciam, sicut consilium est.
  c) concessive nebensätze, z. b. viri optimi faciunt, quod rectum, etsi nullum consecuturum emolumentum vident.
  d) adversative nebensätze, z. b. homo solus est particeps rationis, quum cetera sint omnia expertia.

C) zielbestimmende nebensätze, z. b. Brutus patrem exuit, ut consulem ageret.

D) zeitbestimmende nebensätze, diese antworten:
  a) auf die frage: seit wann?
  b) auf die frage: wann? sie drücken im vergleich zu der im hauptsatze angegebenen zeit aus:
    α) vorzeitigkeit, z. b. Aruns, ubi procul Brutum agnovit, inflammatus ira inquit.
    β) gleichzeitigkeit; diese geben an:
      1. den zeitpunkt, z. b. iam impetu eum detrudere conabantur, quum fragor pontis hostes paullisper retardavit.
      2. die zeitdauer, z. b. Ligarius eo tempore paruit, quum parere senatui necesse erat.
    γ) nachzeitigkeit, z. b. priusquam incipias, consulto opus est.
  c) auf die frage: bis wie lange?

4. attributive (relative) nebensätze.
5. appositionelle nebensätze, z. b. nullum desperationis maius est indicium, quam quod urbes urerent.

Prädicative und ortsbestimmende nebensätze gibt es keine. die sogenannten ortsbestimmenden nebensätze sind sämtlich relativ-attributive nebensätze; z. b. Lampsacum donarat, unde vinum sumeret.

V. der zusammengesetzte satz kann nach der **construction** zusammengezogen sein, wenn in ihm zwei oder mehrere oder aber alle sätze ein gemeinschaftliches prädicat oder subject haben; z. b. Aeneas patriam reliquit et in Latium venit. Latinus Aboriginesque armati advenis occurrerunt.

VI. die sätze im zusammengesetzten satze können nach der **stellung** getrennt und dazwischengestellt sein. z. b. in dem zusammengesetzten satze: 'zum kampf der wagen und gesänge, der auf Korinthus' landesenge der Griechen stämme froh vereint, zog Ibykus, der götterfreund' ist der satz: 'zum kampf der wagen und gesänge zog Ibykus, der götterfreund' getrennt, der andere dazwischengestellt.

Tabellarische übersicht der satzteile und sätze.

I. Satzteile.

I. prädicat.
II. subject.
III. object.
IV. bestimmungen:
  1. ortsbestimmungen:
    a) woher?
    b) wo?
    c) wohin?
  2. abstracte ortsbestimmungen:
    a) woher?
    b) wo?
    c) wohin?
  3. bestimmungen der zeit:
    a) seit wann?
    b) wann? wie lange?
      α) zeitpunkt.
      β) zeitdauer.
    c) bis wie lange?
V. attribut:
  1. adjectivisches attribut.
  2. substantivisches attribut.
VI. apposition.

II. Sätze.

I. nach der art:
  1. einfach.
  2. zusammengesetzt.
II. nach der grösze:
  1. blosz.
  2. erweitert.
III. nach der qualität der aussage:
  1. indicativisch.
  2. conditional.
  3. imperativisch.
  4. exclamativ.
  5. optativisch.
  6. final.
  7. consecutiv.
  8. fragend.
  9. bejahend.
  10. verneinend.
IV. nach dem verhältnis:
  A) in beigeordnetem verhältnis:
    1. unverbunden.
    2. verbunden.

3. getrennt.
4. entgegengesetzt.
B) in untergeordnetem verhältnis:
a) hauptsatz.
b) nebensatz:
1. subjectiver nebensatz.
2. objectiver nebensatz.
3. bestimmungsnebensätze:
A) grundbestimmende nebensätze.
B) weise bestimmende nebensätze.
a) hypothetische nebensätze.
b) comparative nebensätze.
c) concessive nebensätze.
d) adversative nebensätze.
C) zielbestimmende nebensätze.
D) zeitbestimmende nebensätze:
a) seit wann?
b) wann?
α) vorzeitigkeit.
β) gleichzeitigkeit:
1. zeitpunkt.
2. zeitdauer.
γ) nachzeitigkeit.
c) bis wie lange?
4. attributive nebensätze.
5. appositionelle nebensätze.
V. nach der construction:
zusammengezogen.
VI. nach der stellung:
1. getrennt.
2. dazwischengestellt.

BUDAPEST. WILHELM PECZ.

35.

ZUM AUSSTELLEN DER SCHULZEUGNISSE.

Urteile wie das berühmte 'im ganzen noch so ziemlich befriedigend' haben die vorschrift veranlaszt, dasz beim zeugnisschreiben der lehrer sich an eine bestimmte zahl vorgeschriebener urteilsformen zu halten hat, dasz keine zwischenformen gestattet sind und auch abschwächende (oder erhöhende) zusätze nicht gemacht werden dürfen.

Überblicke ich die schüler einer classe, denen ich 'genügend' gebe, so stehen diese natürlich nicht sämtlich auf gleicher stufe der

ganze stufe hinunter! und nach meiner erfahrung sind sogar beobachtungsfehler von 0,5 keine seltenheit.

Sonach ist wohl die frage berechtigt, ob man nicht den teufel durch Beelzebub vertrieben hat, indem man, um den lehrer zu bestimmter fassung seines urteils zu nötigen, ihn an einer genauen beurteilung des schülers hinderte.

Dasz ein lehrer im stande wäre, seine schüler bis auf die der klarheit wegen oben benutzten zehntel genau zu beurteilen, glaube ich so wenig, wie sonst jemand; allein warum soll dem lehrer nicht gestattet sein, das urteil so genau er es vermag abzugeben? mag doch volle bestimmtheit immerhin gefordert bleiben! diese wird aber z. b. durch ein urteil wie 'noch genügend, jedoch nahe an mangelhaft' vollkommen erreicht.

Mit den obigen vorschriften erzielt man zwar glatte zeugnisse und bequemste versetzung, allein man bleibt von der wahrheit und gerechtigkeit mehr als notwendig entfernt.

SOBERNHEIM. B. BUCHRUCKER.

36.

ÜBUNGSBUCH FÜR DEN UNTERRICHT IM LATEINISCHEN. CURSUS DER QUARTA VON DR. FR. HOLZWEISSIG, DIRECTOR DES VICTORIA-GYMNASIUMS ZU BURG. Hannover, norddeutsche verlagsanstalt (O. Goedel). 1889. VIII u. 184 s. 8.

Hiermit hat uns Holzweissig zu den jahrgängen für sexta und quinta auch den für quarta beschert, zur nicht geringen freude des berichterstatters, der bei seiner besprechung der beiden ersten teile den lebhaften wunsch aussprach, das übungsbuch, das erst nur auf jene beschränkt bleiben sollte, doch in dieser weise nicht als rumpf ohne kopf umgehen zu lassen.

Als hauptaufgabe ist ja der gymnasialquarta durch die lehrordnung die erste einübung der casuslehre zugewiesen, und so handeln denn die abschnitte II. III. IV. VI und VII vom subject und prädicat und der prädicatsergänzung oder dem nominativus, bzw. vom accusativus, vom dativus, vom genetivus und vom ablativus einschlieszlich der orts- und zeitbestimmungen, von dem allen aber in ziemlicher ausführlichkeit, wie sie conferenzbeschlüsse der lehrer des Burger gymnasiums für gut befunden haben. dem ersten abschnitte aber ist eine wiederholung und ziemlich eingehende ergänzung der bereits früher behandelten syntaktischen regeln zugewiesen, also des acc. und nomin. c. inf. (§ 3 und 19), der pronomina der 3n person und der reflexiva, der personal- und der possessivpronomina (18), des gerundiums und gerundivums (7—9), aller arten von participialconstructionen (10—14), der orts- und raumbestimmungen (5 und 6) und der deutschen dasz-sätze, besonders der verba

plenior nennen, wie denn auch ihr verfasser Vogels Nepos plenior und Lattmanns Cornelii Nepotis liber suppletus manches zu verdanken scheint. Holzweissig hat nemlich nach einer in § 1 an die spitze gestellten vita Cornelii Nepotis in § 2—19 dessen leben des Miltiades, 20—43 das des Themistocles, 44—51 Aristides, 52—56 Pausanias, 57—64 Cimon, 65—87 Alcibiades, 88—91 Thrasybulus, 92—114 Agesilaus und 115—127 Epaminondas zu grunde gelegt. die oft so abgerissene und eben darum für den quartaner schwer verständliche erzählung des Nepos wird hier, besonders aus Herodot und Xenophon, auch durch beziehung auf römische und neuere verhältnisse und durch beurteilung nach allgemein gültigen grundsätzen trefflich ergänzt und erläutert; und wer mit seinem jahrgange den ganzen stoff bewältigen kann, wird dem lehrer der geschichte in untertertia für den zeitraum von 500—362 der griechischen geschichte tüchtig vorgearbeitet und viel bahn frei gemacht haben.

Indes, das ist nur ein schöner nebenertrag, die hauptsache ist dies: in Holzweissigs übungsbuche ist es mit der concentration des lateinischen unterrichts mehr als in jedem andern übungsbuche, das hauptsächlich stoff für das übersetzen aus dem deutschen in das lateinische bietet (über 91 von 131 seiten text), ernst: die classenlectüre ist wirklich zum alleinigen träger des ganzen unterrichts gemacht; denn aus Nepos stammen die beispiele und mustersätze, aus ihm flieszt der ganze wort- und phrasenschatz, zu ihm leitet rückerinnernd, ergänzend und beurteilend jede übersetzung zurück. ohne zweifel wird auch das doppelte, was Holzweissig von einer derartigen concentration erhofft, mit seinem buche erreicht werden: dem quartaner, der so beim erlernen jeder regel und wendung und bei jeder übersetzung auf vorher verdauter und ihm wieder in die erinnerung tretender lectüre fuszt, wird nicht nur das lernen überhaupt, sondern selbst auch die bewältigung etwaiger schwierigkeiten erleichtert; anderseits haben zu diesem zwecke die ziele des lateinischen unterrichts für quarta durchaus nicht, wie es heutigen tages nur zu oft geschieht, nach unten verrückt zu werden brauchen.

Eher fürchte ich, dasz dies nach oben zu geschehen ist, wenn ich an die paragraphen vom gerundium und gerundivum denke, wo selbst übersetzungen wie spes hostium vincendorum zu liefern sind, oder an die fast erschöpfende behandlung der verba des bittens, fragens und forderns in § 26, an den unterschied von probari ab aliquo und alicui in § 38, und an den von esse c. dat., c. abl. qualitatis und mit in und ablativus in 36, oder gar an die drei arten des abl. modi in 98. doch ist nicht zu verkennen, wie viel dafür Holzweissig neben der trefflichen begründung des ganzen baues auf der Neposlectüre auch im einzelnen noch gethan hat, um dem schüler alle schwierigkeiten leicht überwindlich zu machen. da sind mög-

construction durch 'dürfen'. — s. 15 'zu 10' fehlt: [III. statt 'und' und eines beigeordneten verbums. — s. 23 'zu 15' dürfen kaum fehlen: 'd) abhängige begehrungssätze { 1. subjectssätze / 2. objectssätze } lat. ut, ne' — und weiter: 'zu beachten ist (namentlich wenn finalsätze . . . [und begehrungssätze mit zu] gebildet sind)' usw. es kommen nemlich erstens sehr viele nicht unter a—c) unterzubringende fälle von dasz-sätzen und infinitiven mit zu vor, wo ut erforderlich ist; und sodann wird die oft so weit hinaufreichende gedankenlosigkeit, utsatz und acc. c. inf. zu vermengen, nur dadurch mit der wurzel ausgerottet, wenn die schüler bei der ersten behandlung des letztern aussage- und dasz-sätze unterscheiden lernen, eine forderung, die überdies für den deutschen unterricht der quarta durch die lehrordnung gestellt ist. — Zu 18 lautet die regel über das reflexivum noch ebenso ungenau wie im quinta-cursus. zu 21 möchte es heiszen: . . prädicatsnomina [im nominativus]. s. 88 zu 77 und desgleichen s. 108 zu 102 würde es genauer heiszen: 'die vergleichenden ausdrücke tanti, pluris, minoris und das zugleich fragende und relative quanti.' — s. 138 zu 10 ist 'itaque cum: als daher' zu streichen, da die stellung 'als daher' als sinnwidrig auch aus den deutschen sätzen, wie § 38, 16. 42, 8. 64, 2. 118, 6 zu entfernen, bzw. bei übersetzungen aus dem lateinischen nicht zu dulden ist. — s. 139 zu 11 wäre richtiger: 'wie beim ersten [sein beziehungswort]'. — s. 147 zu 22: fehlt 'mit einer [beiordnenden] conjunction'. — s. 149 unter 25 möchte es wenigstens heiszen 'celor aliquid (pronomen!), aber celor de aliqua re (substantivum!) und s. 175 unter 92 ist amphora summa, wofür es wenigstens summa amphora heiszen müste, geradezu falsch mit 'oberfläche des kruges' übersetzt: Hannibal legte vielmehr in den krügen gold und silber oben auf.

Auch einige leicht abzustellende mängel der deutschen übungssätze, die im ganzen, soweit dies bei einem übungsbuche für quarta möglich ist, von einem lateinischen übersetzungsdeutsch freigehalten sind, sollen nicht verschwiegen werden. es sind meist kleinigkeiten und zwar dieselben, wie sie sich auch im quinta-cursus fanden, als da sind: zu seltene verwendung der pronomina statt wiederholter nomina; so ist § 32 besser: 'ihr land'; 40, 9: 'von ihm'; 53, 14 'seinem stolze'; ähnlich 55, 1; 62, 6: 'deren treulosigkeit' u. o. öfter fehlen beiordnende bindewörter, so 'denn': 27, 29; 'sondern': 40, 9; 'endlich': 55, 1; 'daher, deshalb' u. a.: 27, 30; 44, 10; 62, 9; 66, 15 u. a. m. undeutsch sind wendungen wie 'übertreffen durch' 12, 26 und 65, 22, und noch mehr 'beneiden' mit dem acc. einer sache und genetivattribut der person dazu, wie 33, 7; 34, 7; 36, 8 und vielfach, wo leicht durch 'schelsehen auf' abzuhelfen ist. unpassend ist 25, 13: 'die Lacedämonier haben ihre bürger gelehrt' und nicht minder die verbindung von 33, 11 und 12. auch sei noch vorgeschlagen zu 35, 34: 'als es ihm [wahrscheinlich] schien; 40, 14: 'gab ihm soldaten mit'; 41, 3: 'ein schiff'; 41, 12: 'und so ent-

38.

ÜBUNGSBUCH ZUR ARITHMETIK UND ALGEBRA, ENTHALTEND DIE FORMELN, LEHRSÄTZE UND AUFLÖSUNGSMETHODEN IN SYSTEMATISCHER ANORDNUNG UND EINE GROSZE ANZAHL VON FRAGEN UND AUFGABEN. ZUM GEBRAUCHE AN GYMNASIEN, REALGYMNASIEN UND ANDERN HÖHERN LEHRANSTALTEN BEARBEITET VON DR. E. WROBEL, GYMNASIALLEHRER IN ROSTOCK. ERSTER TEIL. DIE SIEBEN ARITHMETISCHEN OPERATIONEN. PROPORTIONEN. GLEICHUNGEN ERSTEN GRADES MIT EINER UND MEHREREN UNBEKANNTEN. Rostock. Wilh. Werthers verlag. 1889.

Unter diesem titel ist ein neues hilfsbuch zur erlernung der buchstabenrechnung erschienen. da die angabe des vollen titels eine inhaltsangabe genügend ersetzt, will ich den leser dieser jahrbücher nur noch auf einige licht- und schattenseiten des werkchens hinweisen und bei der gelegenheit einige punkte zur sprache bringen, in welchen das Wrobelsche wie alle verwandten bücher mir hinter dem logisch oder pädagogisch erreichbaren zurückzubleiben scheinen. — Der aufbau erfolgt in hergebrachter weise: die vier species, die proportionen, potenzen, wurzeln, logarithmen, gleichungen ersten grades mit einer und mehreren unbekannten. verfasser geht aus von der ganzen positiven zahl, kommt bei der subtraction auf die negative einheit, bei der division auf die brüche, die also nicht aus dem rechenunterricht als bekannt vorausgesetzt werden, und bei der radicierung auf die complexen gröszen. ein ziemlich ausführliches capitel über die teilbarkeit, welches hinter der division eingeschaltet ist, bringt die einfachsten zahlentheoretischen sätze, ihm folgt ein capitel über die zahlensysteme, während den decimalbrüchen hinter der bruchlehre ein ziemlich eingehendes capitel eingeräumt ist, welches zugleich auch die regeln über die abgekürzte rechnung behandelt. ob die in diesen capiteln beliebte ausführlichkeit notwendig ist, mag zweifelhaft sein; für die wiederholung ist sie gewis aber manchem lehrer und schüler willkommen.

Die zahlreichen regeln sind durchweg kurz, klar und treffend gefaszt, und es ist namentlich anzuerkennen, dasz verfasser nicht bei den regeln in ihrer abstracten allgemeinheit stehen geblieben ist, sondern sie auch für die bekanntesten, häufigst vorkommenden und für die schüler erfahrungsgemäsz die zahlreichsten klippen bergenden fälle besonders ausgesprochen hat. so z. b. sind die regeln über die rechnung mit 0 und ± 1 recht sehr am platze, ebenso auch im capitel über die logarithmen die regeln:

$$\left.\begin{array}{l}\log(a+c) \text{ nicht} = \log a + \log c \\ \log(a-c) \text{ nicht} = \log a - \log c\end{array}\right\}.$$

ungenau sind mir die folgenden regeln erschienen: s. 43. nr. 13 'warum ist eine zusammengesetzte zahl nur durch jeden ihrer prim-

folgenden proportionen sind richtig, welche falsch?' nach 32 ist die proportion die gleichung zwischen zwei wirklich gleichen werten, nach 33 aber das ergebnis der gleichsetzung von zwei ganz beliebigen werten; nach 32 ist jede proportion an sich richtig, nach 33 aber gibt es richtige und falsche proportionen. hierin liegt ein widerspruch, den man vermeiden könnte und sollte. läszt man den sprachgebrauch entscheiden, so zeigt das wort proportional, dasz es falsche proportionen nicht gibt. demnach könnte nr. 33 etwa so lauten: 'wie kann man sich am leichtesten überzeugen, ob zwei gleichgestellte verhältnisse eine proportion bilden oder nicht? — führe das für die folgenden beispiele aus.' — Die falschen proportionen, die ich den länglichen und verschobenen quadraten in der planimetrie vergleichen möchte, erfreuen sich übrigens nicht allein in dem vorliegenden, sondern in allen verwandten werken eines mehr oder minder versteckten daseins. noch ein anderer fehler zieht sich, soweit mir bekannt, durch alle verwandten werke: eine gleichung n^{ten} grades ist bekanntlich eine algebraische gleichung, deren höchster exponent der unbekannten in geordnetem zustande n ist; sie hat stets n wurzeln, wobei die mehrfachen allerdings entsprechend zu zählen sind. hat eine beliebige anzahl der coefficienten oder der wurzeln den wert null, so ändert das nichts an der sache. demnach sind gleichungen von der form: $ax^{n+1} + bx^n = 0$, $n > 0$, nicht vom ersten, sondern vom $(n+1)^{ten}$ grade mit der n-fachen wurzel 0, und man sollte sie deshalb auch nicht unter die gleichungen ersten grades mengen, sondern sie diesen höchstens anhangsweise, aber unter der ausdrücklichen bezeichnung als gleichungen $(n+1)^{ten}$ grades beifügen. bei der vermengung derselben mit den gleichungen ersten grades läuft man gefahr, nicht allein dem schüler das verständnis für die gleichungen zu verdunkeln, sondern auch ihn irre zu machen an der folgerichtigkeit mathematischer schlüsse. so z. b. führt die gleichung s. 209. nr. 261 b

$$\frac{7x^2 - 8x + 20}{3x^2 - 4x + 8} = \frac{5}{2}$$

auf die gleichung:

$$x^2 - 4x = 0$$
$$x(x-4) = 0,$$

und es folgt nun aus s. 24. nr. 14 und 15: $x = 0$, und $x = 4$. durch beide werte wird die gleichung verificiert; beide sind also wurzeln einer gleichung ersten grades, die doch als solche nur eine wurzel hat. hier soll sich nun der lernende, der vielleicht nicht einmal mehr einen lehrer zur seite hat, immer vergegenwärtigen, dasz diese aufgaben unter die gleichungen ersten grades nur aufgenommen werden, weil der factor null so mühelos sich ausscheiden läszt. doch darf er nicht vergessen, dasz es gleichungen zweiten grades sind, und dasz die null eine vollberechtigte wurzel ist; denn unter umständen ist gerade sie die einzig brauchbare. vielleicht macht es ihm wenig mehr mühe, gewisse andere quadratische formen, wie

Die aufgabensammlung, dieser nach meiner ansicht wichtigste teil eines algebraischen schulbuches, verrät durch ihre erstaunliche reichhaltigkeit, sowie in ihrer guten anordnung und der groszen zahl lehrreicher und interessanter aufgaben überall den hingebenden fleisz und die grosze umsicht, mit welcher verfasser sein werk bearbeitet hat. ich habe nicht alle aufgaben durchgesehen, etwa jede zehnte aber gerechnet. allenthalben ist mir eine bewundernswerte correctheit entgegengetreten; doch habe ich von den vexieraufgaben, deren in der vorrede erwähnung geschieht, keine bemerkt, sei es nun, dasz der zufall es so gefügt hat, oder dasz verfasser und ich mit dem worte 'vexieraufgabe' verschiedene begriffe verbinden. — Von aufgaben mit resultaten, die sich mit der zeit zu ändern pflegen (einwohnerzahlen usw.), hat verfasser, soweit ich sehen konnte, nur eine (s. 228. nr. 58) eingestellt und diese noch dazu mit angabe des datums der zählung, was nur zu billigen ist. indessen, wenn man sich überlegt, wie wenig wert es eigentlich hat, — namentlich für einen nicht-Mecklenburger und nach einiger zeit — zu wissen, wie viele einwohner Rostock, Schwerin und Wismar am 1 dec. 1885 gehabt haben, so möchte man wohl wünschen, dasz auch diese aufgabe noch durch eine andere ersetzt würde, in welcher constante gröszen (stromlängen usw.) zur berechnung gelangten.

Methodisch zeugt die bearbeitung von groszer umsicht in der anordnung und von umfassender vorsorglichkeit in der verteilung und vorbereitung des stoffes. so gefällt mir namentlich, dasz die neuen begriffe nicht allein am richtigen orte eingeführt, sondern auch da schon vorbereitet werden, wo sie ihre eigentliche wurzel haben, oder wo sich sonst passende gelegenheit findet. dadurch wird erreicht, dasz der schüler nie unvermittelt an ganz neue dinge herangeführt wird. um nur wenige beispiele anzuführen, bahnen die fragen: s. 3. nr. 21: für welchen wert von x ist $x - 3 = 0$, $x - 15 = 0$? s. 24. nr. 15: für welche werte von x würde $(x - 5)(x - 3) = 0$ .....? das verständnis für die bestimmungsgleichungen an, während der begriff der irrationalität durch s. 55. nr. 34 und namentlich durch die frage vorbereitet wird: s. 55. nr. 34c: warum müssen die potenzen irreducibler brüche ebenfalls irreducibel sein? die division erhält durch einführung des restbruchs mehr übersichtlichkeit; die zeichen werden vielfach erläutert und die sicherheit im gebrauche derselben durch eine grosze zahl fragen und regeln angestrebt (vgl. s. 7—10, s. 123. nr. 7).

Über die praktische verwendbarkeit dieses im allgemeinen sehr brauchbaren schulbuches, neben dem ich ein lehrbuch der arithmetik und algebra durchaus nicht für notwendig erachten würde, endlich noch ein kurzes wort. dasz der erste teil mit den gleichungen des ersten grades abschlieszt, wird vom verfasser in der vorrede dadurch gerechtfertigt, dasz die untersecunda, die zur erlangung der einjährigen-berechtigung genüge, auf den m e i s t e n gymnasien und realgymnasien ihr ziel nicht höher gesteckt habe. durch diese an sich

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(22.)
DIE ALTEN SPRACHEN IN DER PÄDAGOGIK HERBARTS.
(schlusz.)

Auch über das lateinschreiben hat sich Herbart mehrfach geäuszert. dasz er dasselbe (ebenso wie das griechische) für notwendig erachtet, musz man aus einer allgemeinen äuszerung schlieszen, die besagt, dasz man 'sich üben musz zu schreiben in der sprache, die man verstehen lernen will' (II 129). jedoch verlangt Herbart, dasz man sich mehr zeit nehmen und später anfangen solle, als es bisher üblich gewesen sei (II 155. vgl. anm.). 'nähme man sich mehr zeit bis zum lateinschreiben, so würde auch die dazu gerade nötige und deshalb verfrühte grammatik luft bekommen; sie würde einen spätern, nützlichern und für sie selbst anständigern platz gewinnen. man würde nun früherhin dem lesen mehr zeit gönnen, und das mit recht; denn die fremde sprache will erst gehört, vernommen, gemerkt sein, ehe man sie selbst sprechen oder schreiben kann; es ist auch nötig ihr material schon ziemlich zu kennen, ehe man sich viel mit ihren formen beschäftigen kann.' als eine gute hilfe dafür wird das auswendiglernen mancher capitel aus römischen schriftstellern empfohlen (II 546). Cicero und Caesar wurden dazu im Königsberger pädagogium benutzt. am eingehendsten äuszert sich Herbart über diese angelegenheit im umrisz § 285 (II 640), gegen den bisherigen betrieb eifernd. statt der exercitia rät er 'zum schreiben in den lehrstunden selbst, mit hilfe des lehrers und nach gemeinsamer überlegung der schüler', oder auch zu lateinischen auszügen aus den zuvor interpretierten autoren, 'anfangs mit hilfe des buchs, später ohne dasselbe'. 'ausziehen ist nicht nachahmen und soll es nicht sein.' gegen die exercitien nimmt ihn ein 'der nachteil unzähliger fehler,

man die frühern Griechen, die nun notwendig noch länger zurückgelegt werden müssen, hier auf jene folgen läszt: so gestellt, ist diese unschätzbare sammlung von denkmälern, welche uns in ihrer wahren folge den menschen in seinem natürlichen wachstum so trefflich vergegenwärtigt, in eine gänzlich verdrehte, torturähnliche lage gebracht, in welcher sie unmöglich der jugend ihre reize zeigen, unmöglich die liebe derselben gewinnen kann, und sich ihr umsonst zur führerin durch die jahre des unterrichts anbietet.' streng eifert Herbart ferner gegen 'den schweren und zerstörenden druck des gewöhnlichen lateinlernens' in der allg. päd. (I 344). — Wenn man das gewöhnliche treiben lateinischer grammatik 'mit seinen enormen pädagogischen fehlern' (II 146. 637) und römischer schriftsteller, 'deren es für das ganze knabenalter keinen einzigen gibt, der nur erträglich taugte, um ins altertum einzuführen', in betracht zieht, so 'gehört gewis ein hoher grad von gelehrter befangenheit dazu, um für einen so gar nicht erziehenden unterricht so viel jahre, so viel mühe, so viel aufopferung des frohsinns und aller raschern bewegungen des geistes zu dulden' (I 347). von dieser alten weise des lateinlernens behauptet Herbart (II 154 f.), 'dasz sie zugleich die lehrer und schüler verstimmt, und dasz nur eiserne naturen dabei bestehen können. anfang, mittel und ende dieses lateinlernens ist eine quälerei um geringen lohn, und es scheint mir nicht, dasz unsere jetzt so thätigen gymnasien sich in diesem punkte gerade besonders glänzender erfolge rühmen dürften.' — 'Es widerstrebt auch den pädagogischen zwecken, wenn das lateinische der groszen mehrzahl derer, die nicht philologen von profession zu werden bestimmt sind, so beigebracht wird, wie man es vielleicht mit denen betreiben musz, zu deren vornehmsten pflichten es dereinst gehören wird, diese einmal recipierte gelehrte sprache mit vollkommener leichtigkeit und reinheit zu sprechen' (I 576). derselbe vorwurf wiederholt sich in der kurzen encyclopädie (II 436). — Schlieszen wollen wir diese vielen klagen über die falsche stellung des lateinischen mit dem kurzen stoszseufzer, welcher sich in den vorlesungen über pädagogik findet (I 550): 'wie verkehrt, den Horaz mühsam erklären durch griechische mythologie und erst hinterdrein griechische dichter lesen!'

Gegen ein hilfsmittel im bisherigen betriebe des altsprachlichen unterrichts richtet sich noch der ganz besondere groll Herbarts, gegen den gebrauch der chrestomathien zu beginn des sprachunterrichts. da er es als eine hauptforderung an den erziehenden unterricht gestellt hatte, dasz er in sachen der teilnahme continuierlich sein sollte, so können wir den eifer wohl begreifen, mit dem er sich oft gegen diese 'rhapsodien ohne ziel, mit denen man auch nicht eine woche verlieren dürfe' (I 412), gegen diese 'leidigen rhapsodien mit ihrem flickwerk' (II 155) richtet. bereits die thesen vom jahre 1802 enthalten eine warnung vor den chrestomathien (I 228): 'institutio liberorum a Graecis literis incipienda et quidem ab Homeri Odyssea,

mehr beseitigt, seitdem teils durch gesteigerte forderungen die schwächern köpfe, teils durch verbesserte bürgerschulen diejenigen, welche entschieden sind, nicht zu studieren, von den gymnasien abgezogen werden.' am interessantesten aber scheint mir der rückblick Herbarts in den briefen 'über die anwendung der psychologie auf die pädagogik'[52] zu sein (II 294 ff.): 'ob nun der heutige unterricht den namen des erziehenden durchgehends verdiene? an vollständigkeit wenigstens hat er gewonnen. jene halbheit der philologischen bildung, welche das griechische neben dem latein vernachlässigte, ist zwar noch nicht verschwunden, doch sehr gemildert. die mathematik hat weit mehr raum erlangt. — — die thätigkeit der gymnasien ist ungemein erhöht; vornehme familien haben sich darein ergeben, dasz ihre söhne sich anstrengen müssen, wenn sie zur universität reifen sollen. — — der heutige unterricht, besonders auf den gymnasien hat eine fülle und einen glanz, den unsere jugendzeit nicht kannte, und es könnte uns wohl die lust anwandeln, noch einmal wieder jung zu werden, um den gymnasialcursus so vollständig zu machen, wie man ihn jetzt den empfänglichen köpfen darbietet. ohne zweifel empfinden auch die heutigen lehrer, wie sehr sie geschätzt werden, und so kann sich lust und liebe zum werke weit länger halten als ehemals. — — käme uns nun noch einmal der jugendtraum, durch verbesserung des unterrichts etwas bedeutendes wirken zu wollen: würden wir auch dann noch so sehr, wie ehemals, darauf dringen, man solle dem griechischen neben dem latein, der mathematik neben den sprachen, einen breiteren platz anweisen? fast glaube ich, die herschende richtung unserer pädagogischen wünsche würde nunmehr eine andere sein, eben deshalb, weil ein groszer teil dessen, was wir ehemals wünschten, erfüllt ist, wenn auch in mancher hinsicht freilich anders, als wir es nach unserer ansicht hätten ordnen mögen.'

Dieses waren die erfolge der allgemeinen pädagogischen ideen; aber auch in bezug auf die besondern forderungen für die neugestaltung des altsprachlichen unterrichts konnte Herbart einen erfolg constatieren, der freilich nicht bedeutend war, und auf den wohl auch gleiche bestrebungen anderer mit eingewirkt hatten.

'Schon vor etwa zehn jahren — Herbart schreibt dies im jahre 1823 in seinem 'gutachten zur abhilfe' (II 157) — hat das hohe ministerium der geistlichen angelegenheiten es den gymnasien freigestellt, ob sie mit dem lateinischen oder mit dem griechischen anfangen wollten. diese erlaubnis hätte genügen sollen. die höchste staatsbehörde konnte nicht mehr thun, wenn guter wille fehlte, und lehrer, welche griechisch verstehen, zu selten waren. in dem letzten jahrzehnt aber hat sich unstreitig weit mehr kenntnis des griechischen in der unterdes herangewachsenen generation verbreitet. ob

[52] vom jahre 1831 ungefähr.

mehr beseitigt, seitdem teils durch gesteigerte forderungen die schwächern köpfe, teils durch verbesserte bürgerschulen diejenigen, welche entschieden sind, nicht zu studieren, von den gymnasien abgezogen werden.' am interessantesten aber scheint mir der rückblick Herbarts in den briefen 'über die anwendung der psychologie auf die pädagogik'[52] zu sein (II 294 ff.): 'ob nun der heutige unterricht den namen des erziehenden durchgehends verdiene? an vollständigkeit wenigstens hat er gewonnen. jene halbheit der philologischen bildung, welche das griechische neben dem latein vernachlässigte, ist zwar noch nicht verschwunden, doch sehr gemildert. die mathematik hat weit mehr raum erlangt. — — die thätigkeit der gymnasien ist ungemein erhöht; vornehme familien haben sich darein ergeben, dasz ihre söhne sich anstrengen müssen, wenn sie zur universität reifen sollen. — — der heutige unterricht, besonders auf den gymnasien hat eine fülle und einen glanz, den unsere jugendzeit nicht kannte, und es könnte uns wohl die lust anwandeln, noch einmal wieder jung zu werden, um den gymnasialcursus so vollständig zu machen, wie man ihn jetzt den empfänglichen köpfen darbietet. ohne zweifel empfinden auch die heutigen lehrer, wie sehr sie geschätzt werden, und so kann sich lust und liebe zum werke weit länger halten als ehemals. — — käme uns nun noch einmal der jugendtraum, durch verbesserung des unterrichts etwas bedeutendes wirken zu wollen: würden wir auch dann noch so sehr, wie ehemals, darauf dringen, man solle dem griechischen neben dem latein, der mathematik neben den sprachen, einen breiteren platz anweisen? fast glaube ich, die herschende richtung unserer pädagogischen wünsche würde nunmehr eine andere sein, eben deshalb, weil ein groszer teil dessen, was wir ehemals wünschten, erfüllt ist, wenn auch in mancher hinsicht freilich anders, als wir es nach unserer ansicht hätten ordnen mögen.'

Dieses waren die erfolge der allgemeinen pädagogischen ideen; aber auch in bezug auf die besondern forderungen für die neugestaltung des altsprachlichen unterrichts konnte Herbart einen erfolg constatieren, der freilich nicht bedeutend war, und auf den wohl auch gleiche bestrebungen anderer mit eingewirkt hatten.

'Schon vor etwa zehn jahren — Herbart schreibt dies im jahre 1823 in seinem 'gutachten zur abhilfe' (II 157) — hat das hohe ministerium der geistlichen angelegenheiten es den gymnasien freigestellt, ob sie mit dem lateinischen oder mit dem griechischen anfangen wollten. diese erlaubnis hätte genügen sollen. die höchste staatsbehörde konnte nicht mehr thun, wenn guter wille fehlte, und lehrer, welche griechisch verstehen, zu selten waren. in dem letzten jahrzehnt aber hat sich unstreitig weit mehr kenntnis des griechischen in der unterdes herangewachsenen generation verbreitet. ob

---

[52] vom jahre 1831 ungefähr.

zu scheiden, der es aber doch nicht bereut, solche sorgen gehabt zu haben, die freilich von den gewöhnlichen lebensverhältnissen ablenken. wer etwas wagt, musz sich gefallen lassen, einiges zu verlieren. wer nichts wagt, hat es sich am ende zuzuschreiben, wenn ihm nichts bleibt, als die erinnerung an ein verlebtes leben.'

Von den erfolgen, welche die Herbartsche methode da erzielte, wo sie zu praktischer anwendung kam, wissen wir leider sehr wenig. Herbart selbst hat ja seinen schüler Carl v. Steiger, der allerdings sehr begabt gewesen zu sein scheint, schnell im lesen griechischer classiker gefördert (I 64 f.); aber hier handelt es sich eben doch nur um eine einzelerziehung. am meisten musz uns daran gelegen sein, von den erfolgen des Königsberger pädagogiums zu hören. Willmann berichtet über dessen entwicklung II 3 ff. es wurde schlieszlich eine art pensionat daraus, in welchem Herbart selbst den mathematischen unterricht erteilte. mehr als 20 schüler sollten nicht aufgenommen werden, eine ziffer, die jedoch nie erreicht wurde. hinsichtlich des betriebes des altsprachlichen unterrichts auf diesem pädagogium habe ich schon oben an verschiedenen stellen gesagt, was wir darüber aus einem bericht vom jahre 1823 wissen (II 5). über die erzielten erfolge haben wir nur eine mitteilung Schraders, ebenfalls bei Willmann wiedergegeben (II 5 f.). die schule sollte den mittleren gymnasialclassen entsprechen. Schrader sagt, dasz ihr ziel im ganzen wohl die reife für prima sein sollte. 'in zwei fällen wurde auch die reife für die universität erreicht. indes selbst zu dem ersten dieser ziele gelangte nur die minderzahl der zöglinge, teils wohl, weil sie von den eltern zu früh der anstalt entnommen wurden, jedoch auch deshalb, weil der unterrichtsgang sich der methode des öffentlichen unterrichts zu wenig anschlosz, und die schüler bei rascher förderung in manchen fächern doch namentlich in der grammatik und im schriftlichen gebrauch der alten sprachen nicht mit der erforderlichen festigkeit und fertigkeit versah. trotzdem wurden im einzelfalle sogar erhebliche, ja auffallende ergebnisse erreicht, wie aus den berichten sachkundiger beurteiler hervorgeht; ob aber die so erreichte bildung auch fest und bleibend gewesen, darüber gehen die urteile selbst derer, die in dem institut beschäftigt waren, auseinander.' der von Herbart selbst erteilte mathematische unterricht soll ungewöhnliche erfolge gehabt haben. als Herbart dann im jahre 1833 Königsberg verliesz, gieng das pädagogium wieder ein.

Es hatte also dieser betrieb des altsprachlichen unterrichts nach den pädagogischen principien Herbarts nicht gehalten, was er versprochen hatte. denn im hinblick auf die obige bemerkung Schraders über die grammatikstudien des pädagogiums kann man doch nicht sagen, dasz der charakter des 'gründlich gelehrten unterrichts' (II 473) gewahrt, dasz die grammatik so gründlich gelehrt worden sei, wie es verlangt wurde (II 146). es zeigten sich demnach sehr

der beginn des griechischen unterrichts im Herbartschen sinne umgestaltet worden war, den ersten bericht über diesen versuch, voll freudiger genugthuung über die günstigen ergebnisse, welche man damit erzielt habe.[56]

Auch der bekannte philolog Ahrens hat den griechischen unterricht mit der Odyssee begonnen, doch stellte auch er ihn nicht vor den lateinischen. Eckstein handelt darüber griech. u. lat. unterr. s. 371. wir ersehen aus seinen bemerkungen, dasz auch Ahrens als vorbereitungen zur lectüre ähnliche verlangte, wie Herbart und Dissen. er selbst und andere lehrer sollen mit dieser methode überraschende erfolge erreicht haben. die gegner aber zweifelten an der ausführbarkeit in groszen classen und an der nachhaltigkeit des erfolges.

Aus einer anmerkung Willmanns II 157 anm. 4 geht hervor, dasz in einer öffentlichen lehranstalt, nemlich in dem Conradinum zu Jenkau, sogar der versuch gemacht worden ist, den altsprachlichen unterricht mit dem griechischen zu beginnen. über den erfolg aber, den diese anstalt während der kurzen zeit ihres bestehens damit erzielt hat, verlautet nichts.

Schon aus diesem kurzen berichte sehen wir, dasz Herbart mit seinen ideen für die neugestaltung des altsprachlichen unterrichts nicht viel anklang gefunden hatte. man blieb eben, trotz aller gegenteiligen behauptungen, überzeugt, dasz, um die unbedingt notwendigen gründlichen grammatikkenntnisse zu erreichen, der grammatische unterricht streng gehandhabt werden müsse. hatte doch der erfolg im Königsberger pädagogium gezeigt, dasz man mit einem mehr spielenden grammatischen unterrichte nicht zu der gewünschten festigkeit gelangen konnte. auch das lateinische hat seine vorherschende stellung im gymnasium behauptet, trotz der befehdungen seitens der Herbartianer und der angriffe von seiten anderer, welche übrigens bis in unsere tage hineinreichen.[57]

---

treffende lehrer grosze teilnahme der schüler am inhalt, und es wurde bald geläufigkeit im übersetzen erreicht.

[56] 'es ist in diesem augenblicke' — schreibt Ranke (a. o. s. 432) — 'das dritte jahr, in welchem dieser weg bei uns eingeschlagen wird, und jeder neue versuch hat die richtigkeit desselben bestätigt. die freudige teilnahme der schüler, welche sogleich beim ersten anfang unsere hoffnungen lebhaft erregte, hat sich bei jedem neuen cursus wiederholt. wir haben schüler, die bisher dem unterrichte der classe durch trägheit und schläfrigkeit störend entgegenwirkten, plötzlich erwachen und mit lebendigem interesse zuerst die Homerischen verse, dann die übrigen unterrichtszweige ergreifen sehen. das bei der gewöhnlichen methode eigentlich allein ins auge gefaszte grammatische element wird nicht vernachlässigt, sondern soweit es in dem ersten jahre in den kreis der behandlung gezogen wird, zu solcher festigkeit gebracht, dasz die schüler die formen mit einiger leichtigkeit erkennen.'

[57] so ist erst kürzlich wieder in einer schrift 'der mensa-cultus. ketzereien eines unberufenen von T. Duimchen. Hamburg 1888', deren inhalt ich aus der besprechung im litt. centralblatt 1889 nr. 29 s. 990 f. kennen gelernt habe, die forderung erneut worden, den altsprachlichen

39.

ÜBER DIE AUSGLEICHENDE ERGÄNZUNG BEI DEN ENTLASSUNGSPRÜFUNGEN AN PREUSZISCHEN GYMNASIEN.

Unter den bestimmungen der ordnung für die entlassungsprüfungen an den preuszischen gymnasien, welche nicht einen einzelnen unterrichtsgegenstand angehen, sondern die natur des gesamten prüfungsverfahrens beeinflussen, nimmt eine hervorragende stelle die anordnung ein, welche sich auf die ergänzende ausgleichung der leistungen in verschiedenen lehrgegenständen bezieht. sie bildet den gegenstand der folgenden betrachtung.

Die erörterung über die frage, ob bei der beurteilung eines abiturienten nicht genügende leistungen in einem lehrgegenstande durch mindestens gute leistungen in einem andern obligatorischen gegenstande als ergänzt erachtet werden sollen, kann im laufe des prüfungsgeschäftes nicht eher beginnen, als bis für jeden obligatorischen lehrgegenstand das gesamturteil festgestellt ist. so kommen wir also zu den zwei vorfragen, welches die obligatorischen lehrgegenstände sind, und wie die gesamturteile über die leistungen in den einzelnen fächern zu stande kommen.

Die obligatorischen lehrgegenstände sind durch die lehrpläne vom 31 märz 1882 festgestellt; aus ihrer zahl scheidet für den unterricht der oberen classen, also auch für die entlassungsprüfung die naturbeschreibung aus. an ihrer stelle tritt die physik ein. auch in ihr musz der schüler ein gewisses masz des wissens erreicht haben, wenn ihm die reife zuerkannt werden soll (§ 3, 8); aber allerdings nimmt sie unter den bei der feststellung des schluszergebnisses mitsprechenden lehrfächern insofern eine besondere stellung ein, als sie nicht prüfungsgegenstand ist, und die verbindung von physikalischen fragen mit den mathematischen für die mündliche, wie für die schriftliche prüfung nur empfohlen, nicht vorgeschrieben wird. es scheint mir freilich, dasz in dieser eigentümlichen behandlung der physik ein widerspruch liegt, und dasz man hier vielleicht die gelegenheit versäumt hat, einstweilen an einer vereinzelten stelle den versuch mit einer freieren gestaltung des unterrichts auf der obersten stufe zu machen; indessen berühren diese bedenken nicht den zusammenhang unserer augenblicklichen erörterungen. wohl aber werden wir weiterhin die folgerungen aus der thatsächlich gegebenen besonderen stellung der physik zu ziehen haben.

Die geographie ist gegenstand der prüfung, wenn dieselbe sich auch nur auf 'einige fragen' (§ 11, 8) beschränkt. gleichwohl ist die stellung der geographie mindestens ebenso absonderlich, wie die der physik, wenngleich ganz anders als diese. die geographie tritt, wie im unterrichte der oberen classen, so auch in der prüfung nicht selbständig auf, sondern in enger verbindung mit der geschichte.

den zeugnissen, den prädicaten, welche die zeugnisse bilden; d. h. die in § 12, 2 erwähnten prädicate sind die grundlage, die voraussetzung des gutachtens; aber sie werden in das gutachten und seine begründung nicht ausdrücklich mit aufgenommen, — ohne doch darum ihre bedeutung für die schlieszliche feststellung des prüfungsergebnisses zu verlieren. die prädicate beziehen sich auf die einzelnen fächer, aus ihrer zusammenfassung ergibt sich das in dem gutachten niedergelegte urteil über die gesamtreife. wir haben es hier jetzt nur mit den prädicaten (§ 12, 2) zu thun. sie sollen sich (vgl. § 5, 4) auf die den schülern in der prima erteilten zeugnisse stützen. und das ist in der that ein vorzug. denn diese bestimmung gibt nicht nur der erwartung ausdruck, dasz die entwicklung und beurteilung des primaners sich einer gewissen stetigkeit erfreue, sondern sie weist auch das unwesen ab, bei welchem die letzten zufälligen leistungen des schülers den ausschlag geben können oder sollen. es hat doch wohl keinen sinn, bei einem schüler, der sonst im griechischen durchschnittlich genügt hat, darum die reife in dieser sprache zu bezweifeln, weil seine letzte classenarbeit arge fehler enthält. aber ein bedenkliches haben die bestimmungen über diese prädicate doch; und das liegt in dem zeitpunkt ihrer festsetzung. sie soll (§ 5, 6) spätestens $2^1/_2$ monat vor dem schlusz des halbjahres erfolgen; sie darf offenbar, da die meldungen vierzehn tage früher an den director einzureichen sind (§ 5, 3), auch schon drei monate vor dem schulschlusz stattfinden. der tag der mündlichen prüfung soll erst innerhalb der letzten sechs wochen des halbjahres angesetzt werden (§ 10, 1). so liegt also zwischen dem gutachten über die reife und der endgültigen zuerkennung oder aberkennung derselben ein zeitraum von mindestens einem monat, der auf durchaus zulässigem und natürlichem wege zur ausdehnung von fast einem vierteljahr anwachsen kann. dies letztere wird regelmäszig bei denjenigen anstalten der fall sein, deren in Preuszen doch nicht ganz wenige sind, deren sommerferien in den juli, und deren herbstprüfungstermin ende september fällt. es wird doch nicht angehen, dasz diese zeit für die beurteilung der schüler verloren geht. das maszgebende bei derselben ist der umfang dessen, was erreicht ist; der aber ist mit sicherheit erkennbar erst am schlusz, natürlich nicht in den zufälligen leistungen der letzten zeit, sondern in demjenigen, was als das ergebnis der allmählichen entwicklung heraustritt. es würde unrecht sein, wollte man die sechs bis acht und mehr wochen, die zwischen der ersten beratung über den wissensstand der abiturienten und ihrer mündlichen prüfung liegen, bei der beurteilung derselben schlechthin auszer acht lassen. ich will nicht viel davon reden, dasz, wie bei jeder prüfung, so auch bei der entlassungsprüfung der gymnasien vieles sache des gedächtnisses ist, dasz wir uns selbst täuschen würden, wenn wir den schein wahren wollten, als ob sich dies alles jederzeit ohne auffrischung und erneute einprägung beständig gegenwärtig halten liesze, und dasz also schon um dieser dinge willen die

gefügt werden. sie sind zur zeit der prüfung mindestens schon zwei jahre alt und können, zumal ja eine wiederholende befestigung des wissens von griechischer und französischer grammatik während der lernzeit der prima mindestens nicht ausgeschlossen ist, als geeignete belege für den augenblicklichen standpunkt des schülers in dieser beziehung nicht angesehen werden.

Aber nun entsteht die frage, ob das urteil über das prüfungsergebnis einheitlich ist oder gespalten, d. h. ob mündliche und schriftliche prüfung jede für sich betrachtet oder beide in eins zusammengefaszt werden sollen. § 12, 2 spricht von der berücksichtigung der leistungen 'in der schriftlichen und mündlichen prüfung'. dasz hier absichtlich nicht geschrieben worden ist 'in der schriftlichen und in der mündlichen prüfung', zeigt deutlich genug § 12, 3, wo von dem 'auf die prüfung' und die classenleistungen gegründeten gesamturteil die rede ist; noch deutlicher liest man § 14, 2, dasz dieses gesamturteil sich ergibt aus dem urteil 'über die prüfung' und über die schulleistungen. die wortfassung dieser bestimmungen scheint es auszer zweifel zu setzen, dasz die prüfungsordnung ein einheitliches prüfungsergebnis als ergänzendes gegenstück zu den classenleistungen voraussetzt und also seine feststellung fordert. zu welchen folgerungen müste denn auch die auffassung führen, als ob den classenleistungen ein doppeltes prüfungsergebnis gegenüber zu stellen sei. es handelt sich gar nicht immer nur um zwei prüfungsleistungen. die mündliche prüfung im griechischen kann sich auf den prosaiker und den dichter erstrecken; im lateinischen liegt neben dem aufsatz die schriftliche übersetzung vor, und die mündliche prüfung kann ebenso den prosaiker wie den dichter berücksichtigen. es wäre recht wohl denkbar, dasz die mündliche übersetzung aus dem Plato etwa vielmehr als mit der dann folgenden übertragung einer Homerstelle sich mit der schriftlichen behandlung eines abschnittes aus Demosthenes berührte, oder dasz an die schriftliche übersetzung ins lateinische weniger der lateinische aufsatz als die mündliche übersetzung einer Cicerostelle erinnerte. oder man müste dazu schreiten, nicht nur mündliche und schriftliche prüfung, sondern auch noch deren unterarten zu unterscheiden; so käme man zu einem dreifachen und vierfachen prüfungsergebnis und befände sich erst recht im widerspruch zu der stellung derjenigen gegenstände, in denen überhaupt nur einmal, entweder mündlich oder schriftlich geprüft wird. dieses verhältnis wäre so wunderlich, dasz an eine auf die trennung der prüfungsergebnisse gerichtete absicht nur dann geglaubt werden könnte, wenn man die vereinigung für unmöglich halten müste. unleugbar hat dieselbe ihre schwierigkeiten, die noch dadurch gesteigert werden, dasz es sich immer nur um einzelleistungen handelt, dasz z. b. nur eine mathematische schriftliche arbeit nur einer mündlichen leistung in der mathematik gegenübersteht, dasz nur ein lateinischer aufsatz, nur eine übersetzung aus dem griechischen vorliegt; dadurch wird es sicherlich erschwert, die leistungen, wenn

denen aus dasselbe zu regeln ist. so wird denn auch das letzte unter den vorbereitenden stücken, an das wir nunmehr herantreten, die vereinigung der urteile über die classenleistungen und über das prüfungsergebnis zu einem einzigen gesamturteil, keine gröszeren schwierigkeiten bieten. auch hier darf von einem ausrechnen keine rede sein; die prädicate mögen mit ziffern bezeichnet werden, in zahlen umgewandelt dürfen sie nicht werden. zwei leistungen liegen vor; aber beide gehören einem und demselben menschen an, beide beziehen sich auf ein und dasselbe gebiet; das urteil über beide liegt nach seiner entstehung aus der abwägung von lob und tadel deutlich vor augen; es gilt nun, beide zusammenwachsen, gleichsam eine chemische vereinigung eingehen zu lassen. aber allerdings mag hier, wo wir zum zweitenmale von der verschmelzung zweier prädicate sprechen, die frage nahe liegen, wozu denn überhaupt erst zwei besondere prädicate gebildet werden, wenn sie nachher doch wieder aufgelöst und aus ihren bestandstücken ein neues gefunden werden soll. ich glaube doch, dasz darauf nicht verzichtet werden kann, wenn anders man will, dasz die beratung über deutlich unterschiedene stufen in festen bahnen fortschreite und vor der herschaft allgemeiner eindrücke bewahrt bleibe. die prüfung des schülers soll sich bewust bleiben, dasz sie es mit einer lebendigen persönlichkeit zu thun hat, deren verrichtungen und deren wissen und können sich nicht auf mathematische formeln bringen lassen; sie darf aber auf der andern seite den festen halt sachlicher beurteilung nicht verlieren, ohne den sie aufhören würde, ein ernstes und gerechtes geschäft zu sein.

Erst nachdem die gesamturteile für die leistungen in den einzelnen gegenständen gefunden sind, ist der platz da für die frage nach einer ergänzenden ausgleichung; denn jetzt erst kann sich herausstellen, dasz irgendwo eine lücke vorhanden ist und an irgend einer andern stelle ein überschusz. bei der betrachtung der lücke entsteht alsbald die frage, ob an eine ausgleichung überhaupt gedacht werden darf; denn wenn einem abiturienten in einem gegenstande nicht einmal die reife für prima zuerkannt werden kann, so kann nach dem inhalt der vereinbarungen vom april 1874 von einer ergänzung auch durch noch so gute leistungen in einem andern fache von vorn herein keine rede sein. es läszt sich annehmen, dasz schüler dieser art in der regel nicht bis in die mündliche prüfung gelangen werden; es wird doch wohl möglich gewesen sein, im laufe ihres primacursus ihnen das unzulängliche ihres standpunktes klar zu machen und so sie zum verzicht auf die prüfung zu bewegen. tritt aber die notwendigkeit ein, die gänzliche mangelhaftigkeit der leistungen vor der commission nachzuweisen, so liegt es nahe, bei dieser gelegenheit für das griechische und das französische die übersetzungsarbeiten für prima in betracht zu ziehen. beim eintritt in die prima ist die reife für diese classe in allen gegenständen vorhanden gewesen. wenn aber eine der genannten arbeiten mangelhaft ausgefallen

in den nicht in rede stehenden fächern den anforderungen genügt ist — wesentlich von dem urteil abhängen, das sie über die entstehung der lücke und des überschusses gewinnt. wenn im übrigen nur eben eine notdürftige erfüllung des verlangten vorliegt, so würde die gestattung der ausgleichung geradezu nicht genügender leistungen eine schwer zu rechtfertigende nachsicht bedeuten. weiter aber ist es jedenfalls sehr natürlich und auch sachgemäsz, wenn die lehrer wenig neigung haben, diese wohlwollende rücksicht einem schüler zuzuwenden, bei welchem die ursache des zurückbleibens in dem einen fache in leichtsinn und unfleisz zu suchen ist, während er auf der andern seite die guten erfolge seiner besonderen befähigung zu verdanken hat. umgekehrt ist es ebenso verständlich, dasz die lehrer gern bereit sein werden, die wohlthat einem schüler zuzuwenden, von dem sie zu wissen glauben, dasz er den überschusz, wenn auch nicht ausschlieszlich, so doch auch durch treuen fleisz erzielt hat, und dasz die lücke ihm trotz seines fleiszes geblieben ist. und auch das ist nicht nur verständlich, sondern auch billigenswert. denn die bemühungen des fleiszes brauchen nicht an dem masze des geforderten gescheitert zu sein, so dasz auf einen mangel der begabung geschlossen werden müste; er kann vielmehr nur der manigfaltigkeit der ansprüche nicht gewachsen gewesen sein; und dann ist die hoffnung erlaubt, dasz gegenüber einer gröszeren gleichartigkeit der aufgaben er auch mit gleichmäszigerem und bedeutenderem erfolge thätig sein werde. dies letztere berührt sich mit dem, was wir im folgenden zu besprechen haben.

In dem bezüglichen absatz des § 12, 3 schlieszt sich an das verbot 'eine abweichung hiervon in berücksichtigung des von dem schüler gewählten berufs ist nicht zulässig' unmittelbar unsere bestimmung 'dagegen ist zulässig, dasz nicht genügende leistungen in einem lehrgegenstande durch mindestens gute leistungen in einem andern obligatorischen gegenstande als ergänzt erachtet werden'. durch diese zusammenstellung und verbindung wird ein gewisser zusammenhang der beiden festsetzungen angedeutet, und diesen zusammenhang finde ich darin, dasz ein ausweg aus der unbilligkeit gesucht wird, die unter umständen in der unbedingten forderung mindestens genügender leistungen in allen gegenständen liegen kann. diese forderung schlieszt eine bevorzugung der mittelmäszigen durchschnittsköpfe ein; ohne übertreibung kann man sagen, dasz die unbedingte notwendigkeit, überall jedenfalls ein gewisses masz zu erfüllen, die erreichung eines über diese mindestforderung hinausliegenden zieles an irgend einer stelle wesentlich erschwert oder auch hindert. aber die beseitigung dieser unbilligkeit soll nicht in der weise gesucht werden, dasz ein teil der forderung fallen gelassen wird, weil manche kenntnisse in dem gewählten berufe nicht unentbehrlich zu sein scheinen; damit würde der grundsatz der allgemeinen bildung, auf welchem unsere gymnasien ruhen, durchbrochen und überdies — abgesehen von manchem andern — gerade der mittelmäszigen

fassung in wirklichkeit nur darauf hinaus, dasz das physik-prädicat vermerkt, und, ohne alles eigne zuthun der commissionsmitglieder, das facit gezogen wird. aber über die ausgleichende ergänzung lauten die vorschriften durchaus nicht so bestimmt; es ist nirgends von einer verpflichtung, immer nur von der möglichkeit, von der berechtigung der commission, sie vorzunehmen, die rede; indem also das prädicat 'gut' des einen gegenstandes dem 'nichtgenügend' des andern gegenübertritt, ist die verhandlung so wenig abgeschlossen, dasz die thätigkeit der commission jetzt eigentlich erst beginnt. diese thätigkeit müste die commission, was die physik angeht, auf einem boden ausüben, den sie auf treu und glauben als so beschaffen hinnimmt, wie er ihr genannt wird. dieses verfahren ist weder mit der verantwortlichkeit, die jedes einzelne mitglied trägt, noch mit der wichtigkeit der gesuchten entscheidung vereinbar. es ist schon schlimm genug, wenn unter umständen die mitglieder zusehen müssen, wie durch das ihrerseits uncontrolierbare urteil eines von ihnen die ungünstige entscheidung herbeigeführt wird; darum wäre es vielleicht besser, wenn die physik bei der prüfung gar nicht in betracht käme; aber unmöglich ist es, dasz die mitglieder selbstthätig eingreifen, ohne die voraussetzungen ihrer thätigkeit zu kennen; darum ist eine ausgleichung durch die physik unmöglich.

In der religion wird geprüft; aber die prüfung unterscheidet sich wesentlich von derjenigen, die in den andern gegenständen vorgenommen wird. der schüler soll sich ausweisen über seine bibelkenntnis, über seine bekanntschaft mit den grundlehren seiner kirche und mit den hauptepochen der kirchengeschichte (§ 3, 1). dies alles sind gegenstände des wissens. in den sprachen und in der mathematik wird auch ein bestimmtes masz des wissens verlangt; aber man begnügt sich damit nicht. das anfertigen schriftlicher arbeiten, das übersetzen fremdsprachlicher schriftsteller, das lösen mathematischer aufgaben setzt auszer dem wissen auch die geübtheit in der anwendung der erworbenen kenntnisse, d. h. ein gewisses masz des könnens voraus. einem können wird in der religionsprüfung nicht nachgeforscht; auch nicht in der geschichtlich-geographischen prüfung; aber ein unterschied ist doch auch hier wieder. die aufgabe des geschichtlichen unterrichts, wie sie die erläuterungen zum lehrplan der gymnasien s. 23 umschreiben, wird durchaus auf dem wege der wissensüberlieferung erfüllt. dasz in den schülern das bewustsein hervorgerufen wird, wieviel ihnen noch zur vollen einsicht fehlt, und dasz ihnen die befähigung gegeben wird, die bedeutendsten classischen geschichtswerke mit verständnis zu lesen, das wird durchaus durch die zuführung geschichtlicher kenntnisse erreicht; und in der hochachtung vor der sittlichen grösze einzelner männer oder ganzer völker wird man nicht eine verwertung des geschichtlichen wissens in der richtung auf das können, sondern ein zeichen seiner verständigen, nachdenkenden aufnahme sehen, — um nicht erst davon zu reden, dasz die pflege jenes gefühls nicht zu den besonderen

wenn der religionslehrer in prima ausschlieszlich religionslehrer ist, so gehört er der prüfungscommission nur eben für die angehörigen seines bekenntnisses an; es ist aber zu wünschen, dasz die zusammensetzung der commission nicht gerade für eine so wichtige frage, wie die der ausgleichung ist, gerade an einer so wichtigen stelle wechsele, wie die des lehrers ist, durch dessen prädicat die frage der ausgleichung überhaupt erst angeregt wird.

Wie also die religionslehre nicht geeignet ist, eine lücke in einem andern prüfungsgegenstande zu decken, so kann auch ein mangel in ihr nicht durch einen überschusz auf einem andern wissensgebiete ausgeglichen werden. aus dem christlichen charakter der lehranstalten läszt sich das nicht herleiten; es gibt höhere schulen genug, welche diesen charakter rechtlich oder thatsächlich nicht besitzen; man würde also, wenn man diesen ausgangspunkt benutzen wollte, dahin kommen, einen mangel an reife festzustellen, den man nur innerhalb eines bestimmt begrenzten kreises von schulen als einen mangel bezeichnen dürfte, während andere anstalten in ihrem rechte wären, wenn sie über diese lücke hinweg die reife gleichwohl anerkennten. aber der begriff der reife musz offenbar, unbeschadet der subjectiven freiheit des urteils im einzelnen falle, einheitlich sein, und das ist er nicht, wenn man ihn ausschlieszlich darin sucht, dasz das unterrichtsziel der anstalt erreicht wird; der durchaus relative begriff der reife musz seine ergänzung in demjenigen finden, was jenseits der schule liegt. das ist nun auch für die gymnasien keineswegs mehr der eintritt in die universität oder überhaupt in die hochschule, sondern die zugehörigkeit zu den leitenden schichten der bevölkerung. sich leiten zu lassen, d. h. die geistige überlegenheit anderer zu begreifen, anzuerkennen und sich ihr unterzuordnen, diese kunst soll jede schule lehren; die leitung dermaleinst auszuüben, dazu soll das gymnasium befähigen; es ist sehr gleichgültig, welchen beruf die durch die entlassungsprüfung hindurch gehenden jünglinge nachher einmal ergreifen und welche besondere vorbereitung sie zu diesem zweck vielleicht späterhin noch durchmachen; aber alle zusammen sollen sie befähigt und geeignet sein, innerhalb des kreises, dem sie angehören, auf grund ihrer bildung sich einmal ansehen zu erwerben und einen auf dasselbe gestützten einflusz auszuüben. niemand wird es bestreiten, dasz derjenige, dem es nicht nach seiner stellung oder nach seinem besitz oder nach seiner redegewandtheit, sondern nach seiner innern beschaffenheit zukommen soll, dasz seine stimme nicht nur bei den kleinen dingen und geschäften des täglichen verkehrs, sondern auch bei den groszen entscheidungen des öffentlichen lebens ein bestimmendes gewicht habe, — dasz ein solcher mann auch in sachen der religion in der lage sein musz, beanspruchen zu dürfen, dasz er gehört werde. dieser anspruch ist aber unberechtigt, so lange derjenige, der ihn erhebt, nicht selbst zur festigkeit einer begründeten ansicht in diesen dingen gelangt ist. die ansicht kann irrig, sie soll der entwicklung fähig sein; aber

liegen; denn mit demselben rechte könnte man es z. b. mit der würde eines humanistischen gymnasiums unverträglich finden, dasz die unreife im lateinischen oder griechischen nicht am bestehen der entlassungsprüfung hindern sollte, könnte man es dem charakter einer modernen lehranstalt widersprechend erachten, dasz auch bei unzureichenden leistungen im französischen die reife zuerkannt werde, u. dgl. m.; es würde nicht abzusehen sein, wo die grenze der ansprüche und der feste maszstab des zulässigen und unzulässigen zu finden wäre. aber das deutsche ist die muttersprache. es ist zu beachten, dasz § 9, 2 der prüfungsordnung vom mündlichen gebrauch der muttersprache, und absatz 2 der 'lehraufgaben in den einzelnen unterrichtsgegenständen der gymnasien' von dem schriftlichen gebrauch der muttersprache redet. allerdings ist die thatsache nicht schlechthin zu übersehen, dasz für etliche schüler und an manchen anstalten für einen beträchtlichen teil derselben das deutsche nicht diejenige sprache ist, die sie zuerst von vater und mutter gehört haben. soweit es sich dabei um ausländer handelt, die etwa durch einen zufall zum besuch eines deutschen gymnasiums gekommen sind, versteht es sich von selbst, dasz sie eine gewisse billige rücksichtnahme auf ihre verhältnisse zu erwarten haben werden, dasz sie aber nicht beanspruchen dürfen, dasz die einrichtungen oder grundsätze der bezüglichen gymnasien sich nach ihren bedürfnissen formen oder umgestalten. anders liegt die sache bei den staatsangehörigen, die nicht deutscher zunge sind. sie sind durch die natur der dinge auf den besuch dieser schulen angewiesen. aber auch für sie ist, wenn nicht eine künstliche absperrung stattgefunden hat, das deutsche eine sprache, deren klänge sie fortwährend um sich her vernehmen, deren sie auch auszerhalb der schule von früh auf nicht haben entbehren können; und in der schule ist es ihnen von unten auf die unterrichtssprache, d. h. diejenige sprache, in der nicht nur ihre lehrer und ihre mitschüler, sondern in der auch sie selbst während der stunden sprechen, ja in die sie sogar aus fremden sprachen, dem lateinischen, griechischen, französischen, übersetzen. man spricht wohl von der zweiten heimat, dem zweiten vaterlande eines mannes; so, denke ich, kann man auch das deutsche gleichsam die zweite muttersprache dieser schüler nennen. es liegt kein grund vor, um ihretwillen an den ordnungen der schule zu ändern, und von den vorhin besprochenen ausländern unterscheiden sie sich auch dadurch, dasz bei ihnen zu persönlichen billigkeitsrücksichten viel weniger anlasz vorliegt, als bei jenen. — Es wird also nach wie vor gestattet sein, das deutsche in unseren gymnasien als die muttersprache anzusehen; und von diesem standpunkte aus halte ich eine lücke in diesem unterrichtsgegenstande für unübertragbar. durch die einrichtung der lehrpläne selbst ist es gegeben, dasz im deutschen der nachdruck weniger auf der litteraturkenntnis als auf der befähigung zum gebrauche, zum mündlichen und schriftlichen gebrauche der sprache liegt; 'sicherheit im schriftlichen gebrauche der muttersprache zum ausdruck der

die abgangsprüfung nachweisen soll; vermöge dieser stellung können beide durch keinen andern gegenstand übertragen werden. die unmöglichkeit, dasz die religion ihrerseits einen mangel in irgend einem andern fach decke, ergab sich nicht aus diesem verhältnisse, sondern aus andern gründen, die auf das deutsche nicht zutreffen; wie der unterricht im deutschen neben dem wissen das können pflegt, so erstreckt auch die prüfung sich auf beides; der probeaufsatz kann gelegenheit bieten, einiges litterarhistorische wissen und bekanntschaft mit dem einen oder dem andern classischen werke an den tag zu legen. man wird also beim deutschen sagen dürfen, dasz, wenn es schon nach dem umfang der prüfung dazu angethan ist auszugleichen, seine eigentümliche beziehung zu dem begriffe der reife es geradezu vor andern geeignet macht, einen sonstwo hervortretenden mangel zu decken. denn kein anderer gegenstand, auszer der religion, nimmt eine solche stellung ein; niemand wird behaupten wollen, dasz die geschichtliche oder die fremdsprachliche oder die mathematische bildung, welche das gymnasium erzielt, für sich allein und um ihrer selbst willen demjenigen unerläszlich seien, der künftig einmal in der lage sein soll, vermöge seiner geistesbeschaffenheit auf andere einen berechtigten einflusz auszuüben; so werden die übrigen gegenstände eine übertragung durch das deutsche am ehesten sich gefallen lassen.

Im übrigen ist keine veranlassung, von dem maszstabe, der vorhin, als von der geschichte die rede war, angedeutet wurde, abzuweichen. jeder gegenstand, der mit dem ganzen umfang seines unterrichts auch in der prüfung erscheint, — und das gilt von allen denen, die bisher noch nicht besonders abgehandelt worden sind, — ist befähigt und hat das recht, durch seine mehr als genügenden leistungen das zurückbleiben anderer hinter dem an sich erforderlichen masze zu decken. um mit allen rechten der prüfung ausgestattet zu sein, kann nichts weiter gefordert werden, als der eintritt in sämtliche pflichten derselben. das ist ein in der natur der sache so tief begründeter anspruch, dasz nur ganz besondere gründe ihn aufzuheben vermögen würden. solche sind aber nicht zu entdecken, vielmehr musz ohne weiteres zugegeben werden, dasz in jedem von diesen unterrichtsfächern jene wissenschaftliche bethätigung, deren unfruchtbarkeit zu bedauern sein würde, jene besondere befähigung und darauf gegründete neigung zu tage treten kann, die wir vorhin als die voraussetzungen jeder gegenseitigen ausgleichung erkannten.

Auf der andern seite, da, wie eben erst bemerkt, keiner der noch in rede stehenden gegenstände als unentbehrlich bezeichnet werden kann für das einnehmen und behaupten derjenigen stellung, nach der mit recht zu streben das bestehen der reifeprüfung befähigen soll, so ist auch kein grund, zu gunsten eines derselben von der regel eine ausnahme zu machen, dasz seine mängel durch anderweitig hervortretende vorzüge ergänzt und ausgeglichen werden können.

ein ausfall im lateinischen oder griechischen nicht nur durch das deutsche, nicht nur durch die mathematik, sondern auch durch das französische oder die geschichte gedeckt werden kann. es kann keine rede davon sein, dasz damit einer zeitströmung rechnung getragen sei. es handelt sich einzig um die gesunde weiterentwicklung des grundsatzes, der dem § 28 B des reglements von 1834 zu grunde lag, und dessen ausführung durch die ergänzung von 1856 in bedenkliche bahnen geleitet war. nicht nachgibigkeit gegen augenblicklich auftretende und vielleicht wieder verschwindende ansprüche liegt vor, sondern ein vernünftiges zugeständnis an das recht der freien persönlichkeit. haben die schüler die pflicht, ausnahmslos überall nach genügenden leistungen zu streben, so entspricht dem das recht, ausnahmslos überall einen überschusz zur geltung zu bringen.

So wären wir denn so weit, dasz wir nur noch über die mehrfache ausgleichung uns zu äuszern haben. dasz in dieser bestimmung anlasz zu bedenken gegeben ist, liegt auf der hand. offenbar ist damit das an sich billigenswerte zugeständnis so weit ausgedehnt, dasz es nicht nur unmöglich ist, weiterzugehen, sondern auch der gedanke an die gefährdung des prüfungsgeschäftes, an die beeinträchtigung seiner ernsten durchführung dadurch recht nahe gelegt ist. ein schutz dagegen kann nirgends anders gefunden werden, als in der berufung an die gewissenhafte erwägung der prüfungscommission. an der läszt es ebendie ministerialverfügung, welche die mehrfache ausgleichung ausdrücklich als zulässig erklärt, ja denn auch nicht fehlen. aber offenbar ist damit die unerwünschte möglichkeit recht nahe gerückt, dasz der herschaft des rein subjectiven empfindens und urteilens ein weiter spielraum gewährt werde, und es will mir scheinen, dasz diese gefahr dadurch mindestens nicht verringert wird, dasz in dieser beziehung namentlich die beaufsichtigende einwirkung des staatscommissarius in anspruch genommen wird. einen durchweg gleichförmigen maszstab ein für allemal festzustellen, wird nicht gelingen; wohl aber geht es an, einen standpunkt zu bezeichnen, von dem aus die sache in allen fällen gleichermaszen zu betrachten ist; und damit ist freilich auch nicht die unbedingte, aber doch immerhin einige sicherung gewonnen. dieser standpunkt kann kein anderer sein, als der für die betrachtung der ausgleichung überhaupt maszgebend war; die ausgleichung kann von niemand als ein recht gefordert werden; ihre gewährung ist nur zulässig. und hier, an dieser äuszersten grenze, wird es nicht nur gestattet, sondern geradezu geboten sein, den blick nicht auf die gewährung, sondern auf die versagung zu richten; mit andern worten, die mehrfache ausgleichung ist durchaus als eine ausnahme zu behandeln, und demgemäsz nicht zu fragen, ob es angängig sei, sie zu gewähren, sondern ob es unrecht sein würde, sie zu versagen. denkbar ist dieser letztere fall allerdings, und das in der ministerialverfügung angeführte beispiel ist in dieser beziehung glücklich ge-

40.
EINIGE CAPITEL DEUTSCH-LATEINISCHER SCHUL-GRAMMATIK.

I. Die substantivsätze.

Die folgenden vorschläge für die behandlung einzelner capitel der lateinischen syntax auf der schule beruhen im wesentlichen auf den von Josupeit und Vogt in letzter zeit betonten principien, die leider unter den fachgenossen nicht die genügende beachtung gefunden zu haben scheinen. Josupeit in seiner syntax der lateinischen sprache ... für realschulen und die mittleren classen der gymnasien, Berlin 1882, sowie in der schrift 'über die behandlung der syntax fremder sprachen als lehre von den satzteilen und satzarten', Leipzig, G. Fock, 1887, verlangt eine strengere ordnung, eine systematische gliederung des grammatischen stoffes, indem er der ganz richtigen ansicht ist, dasz jedes system dem gedächtnis und der auffassung eine wesentliche stütze bietet. zum unterschiede von Ellendt-Seyffert und anderen ordnet Josupeit z. b. die regeln aus der syntaxis casuum nicht nach den einzelnen casus, sondern nach den kategorien object, adverbiale bestimmungen, attributive bestimmungen. und was die verbalformen betrifft, so geht er nicht nach einander die tempora und modi durch, sondern benutzt die bekannte einteilung der hauptsätze in urteils-, frage- und aufforderungssätze und der nebensätze in substantiv-, adjectiv- und adverbialsätze.

Josupeit führt uns also im wesentlichen auf den standpunkt zurück, den in der ersten hälfte dieses jahrhunderts K. F. Becker in der deutschen grammatik, Aug. Grotefend u. a. in der lateinischen einnahmen. siehe über dieselben Lattmanns interessante programme des Clausthaler gymnasiums aus den jahren 1882 und 1885. derselbe bekämpft freilich die vorgänger Josupeits mit den worten: 'so ansprechend dieses so durchsichtig gebaute system auf den ersten blick ist, so reiszt es doch die sprachlichen formen, welche sich keineswegs nach diesen kategorien gebildet haben (man bedenke nur das eine, dasz, wie man sich immer mehr überzeugt, die hypotaxis aus ursprünglicher parataxis erwachsen ist), zu häufig auseinander und trägt zu wenig potenz für erklärung der sprachlichen formen in sich.'

Sind diese worte richtig, so ist damit so ziemlich über den ganzen deutschen sprachunterricht, wie er jetzt gehandhabt wird, und auch über die übliche methode, sätze und perioden zu construieren, der stab gebrochen. denn mit gröszerer oder geringerer abweichung wird jenes system hier wie dort zu grunde gelegt. aber was beweist es denn eigentlich, dasz z. b. die nebensätze sich erst allmählich aus hauptsätzen entwickelt haben? sollen wir deshalb in der schulgrammatik den begriff nebensatz fallen lassen? und sollen

Vogt selbst erklärt, er wolle nur 'eine in der praxis wohlbekannte methode des fremdsprachlichen unterrichts theoretisch begründen' und 'an einigen capiteln der lateinischen syntax consequenter als es gewöhnlich geschieht durchführen'. eben diese consequente durchführung ist es, an der es vor Vogt entschieden gefehlt; auch Hornemann in seiner anregenden schrift 'gedanken und vorschläge zu einer parallelgrammatik der fünf schulsprachen', Hannover 1888, klagt: 'unsere grammatiken sind nur für den einen teil des fremdsprachlichen unterrichts, die übersetzung aus der fremden sprache, wirklich geeignet für das übersetzen aus dem deutschen in die fremde sprache würde die grammatik nach den deutschen ausdrucksmitteln geordnet und jedesmal angegeben sein müssen, was ihnen in der fremden sprache entspricht' (s. 9).

Man vergegenwärtige sich besonders die so häufig beklagte thatsache, dasz schüler syntaktische regeln, die sie gut verstanden und ihrem gedächtnisse eingeprägt haben, gleichwohl bei der übersetzung aus dem deutschen ins lateinische nicht anwenden. diese thatsache darf nicht blosz auf die 'leidige zerstreutheit der schüler' zurückgeführt werden, sie liegt auch daran, dasz die deutschen worte nicht direct die erinnerung an eine regel wecken, bei der von fremdsprachlichen formen ausgegangen war. hier würde schon die Vogtsche methode eine wesentliche erleichterung mit sich bringen. aber wenn man auch von den deutsch-lateinischen übersetzungen ganz absieht, die freilich ganz mit unrecht selbst von einzelnen philologen mit geringschätzung behandelt werden: allein schon das verständnis einer grammatischen structur, einer stilistischen unterscheidung, überhaupt einer sprachlichen erscheinung wird am natürlichsten dem schüler beigebracht werden, wenn man die ihm geläufigen ausdrucksmittel der muttersprache dabei zur grundlage nimmt. beobachtung der eignen sprache, beobachtung der fremden, dann vergleichung beider, das ist der naturgemäsze gang beim grammatischen schulunterricht, dessen bildende kraft eben vorzugsweise auf der vergleichung zweier sprachidiome und der daraus folgenden vertiefung der sprachlichen auffassung beruht. nur die traditionelle unterschätzung unserer sprache und wohl auch übertriebene vorstellungen von dem werte inductiver spracherlernung haben jenes verfahren nicht recht aufkommen lassen.[1] es sei dies hier nur an einem beispiele erläutert. was wird dem schüler bei der regel über die fragen der verwunderung oder des unwillens schwer? ich denke nicht die erlernung der verschiedenen lateinischen ausdrucksweisen, sondern die unterscheidung der gewöhnlichen und jener mit affect gesprochenen fragen. er verfehlt die richtige übersetzung oft, weil

---

[1] mit recht bemerkt Lattmann (die combination der methodischen principien, Clausthal 1882, s. 5), dasz das übliche verfahren zuerst die lateinischen beispiele übersetzen und hinterher die regel daraus abstrahieren zu lassen 'nur eine künstlich zurecht gemachte induction' oder nur der letzte schritt derselben sei.

doch auch, dasz 'bei anordnung und behandlung des grammatischen lehrstoffes viel mehr auf das deutsche rücksicht genommen werden sollte' (s. 11). siehe auch s. 17. das von Eichner empfohlene 'vermittelnde' verfahren[3] aber läszt sich doch mit dem 'vergleichenden' Vogts sehr gut vereinigen.

Bei dieser übereinstimmung in wesentlichen punkten sehen wir von einer genauen kritik der einzelnen schriften ab, indem wir überhaupt meinen, dasz die praktische durchführung einiger richtiger grundgedanken jetzt wichtiger ist, als theoretische auseinandersetzungen über methoden und principien.

Als einen solchen praktischen versuch möge man die folgende darstellung der substantivsätze[4] ansehen, bei der wir in der üblichen weise unterscheiden:

1) anführende sätze im bloszen conjunctiv (z. b. Aristoteles behauptet, ein dichter Orpheus habe nie gelebt),

2) infinitivsätze mit oder ohne zu,

3) sätze mit dasz,

4) indirecte fragesätze,

5) substantivische relativsätze.

Zwar hat es etwas misliches, die relativsätze, die die stelle eines subjects oder objects im satz einnehmen, von den übrigen relativsätzen zu trennen, da beide gruppen ihrer äuszern form nach häufig zusammenfallen. doch erwachsen aus diesem mangel der disposition für die praxis kaum nachteile. ebenso ist es für unseren zweck nicht von bedeutung, dasz auch die grenze zwischen den substantivischen und adverbialen sätzen mit dasz eine flieszende ist.

1) Vor allem ist es die lehre von den sogenannten 'anführenden substantivsätzen', die für die lateinische grammatik nicht genügend verwertet ist. mit diesem namen bezeichnen wir nach Bauer-Duden (neuhochd. gram. s. 161, Nördlingen 1882) jene deutschen conjunctivsätze ohne conjunction, in denen 'das, was jemand gedacht oder gesagt hat, nicht mit den eignen worten, sondern nur aus dem sinne des redenden angeführt wird': man könnte sie auch indirecte sätze nennen.

Bei diesen sätzen unterscheidet ja auch der Deutsche schon aufs schärfste zwischen indirecten aussagesätzen (blosze conj.) und indirecten aufforderungssätzen (conj. eines hilfsverbums, wie möge,

---

[3] als proben für dasselbe führt E. an piget = es erfaszt verdrusz, Cicero expulsus die erfolgte vertreibung Ciceros, Cicerone expulso zur zeit der erfolgten vertreibung = nach der vertreibung u. a. übrigens sei hier auf die tief eindringenden bemerkungen in dieser schrift namentlich über den ablativus adverbialis noch ausdrücklich aufmerksam gemacht. ganz in demselben sinne wie Vogt spricht sich Mutzbauer (Z. G. W. 1889 s. 274) aus. zu vergl. ist auch Diesterweg (ausgew. schriften herausgegeben von E. Langenberg, zweite auflage, Frankfurt a. M., 1890 s. 163 ff.).

[4] auch v. Kobilinski erscheint gerade bei diesen sätzen eine vereinfachung der regeln geboten (Z. G. W. 1886 s. 713 f.).

besprechung des infinitivs zu behandeln. namentlich wird auf die weise die passive construction von sino, veto, iubeo, sowie die übereinstimmung dieser verba mit doceo, arguo, insimulo (ähnlich auch convinco), cogo, impedio, assuefacio, consuefacio und prohibeo, wie sie z. b. Madvig (lat. sprachlehre für schulen, vierte auflage, Braunschweig 1867, § 344) hervorgehoben hat, sehr viel klarer. auch bekommt der schüler nur so eine vorstellung von dem eigentlichen wesen der acc. c. inf.-construction, welche eben ursprünglich nichts anderes ist als ein inf. hinter einem objectsaccusativ. bei spero macht jene behandlung die regel von dem tempus des infinitivs entbehrlich, weil der schüler bei derselben von vorn herein gewöhnt wird, die deutsche infinitivconstruction stets in einen dasz-satz umzuwandeln.

Anders steht es mit opto, laboro, operam do, nihil antiquius habeo quam, id ago, id specto, temperare mihi non possum, facere non possum, caveo, recuso. von diesen verben erledigen sich id ago, id specto bei besprechung der auf den infinitiv hinweisenden pronominalen adverbia 'darum, darauf, damit, danach, daran' u. a. man braucht der regel, dasz dieselben gewöhnlich im lateinischen unübersetzt bleiben, nur die bemerkung hinzuzufügen, dasz verba mit festem pronominalen zusatze ut haben, das überhaupt statt des inf. erlaubt ist. operam do verlangt schon als phrase eine gesonderte behandlung und kann, insofern es das gerundivum bei sich hat (Verr. 4, 126) mit laborem impertire alicui rei, operam consumere in aliqua re, consilium inire alicuius rei, consilium capere alicuius rei, insofern ut folgt, mit der letzten von diesen phrasen und nihil antiquius habeo quam zusammengestellt werden. und die anmerkung über solche wortverbindungen (siehe Ellendt-Seyffert § 263, 2) würde etwa lauten: 'wortverbindungen haben entweder eine gerundivform oder ut nach sich; mit dem infinitiv merke nur habeo in animo und animum induco, welches letztere jedoch auch mit ut construiert werden kann. consilium cepi hat alle drei constructionen'. für recuso ist das verhältnis des inf. zu ne oder quominus bei Caesar und den reden Ciceros ungefähr gleich, wenn man die stellen mit ungleichem subject und die mit hinweisendem pronomen auszer acht läszt (siehe Merguets lexica). das verbum kann also in unserer regel unerwähnt bleiben. so sind auszer temperare mihi non possum, vix me contineo, retineri non possum, facere non possum, caveo, die unten ihre erledigung finden sollen, nur noch opto und laboro übrig. beide kommen mit dem infinitiv vor, opto auszer in dem bekannten Horazischen verse (Ep. 1, 14, 43) optat ephippia bos piger, optat arare caballus[6] z. b. bei Livius 9, 14 perdere prius quam perire optantes

[6] zu bemerken ist, dasz hier wie sonst opto mehr heiszt: ich wünsche mir etwas thun zu dürfen oder können. daher wohl auch das überwiegen der construction mit ut, gleichwie die prägnante bedeutung von laboro = sich abmühen, sich damit abquälen, sich damit zu schaffen machen, die leichtere infinitivconstruction nicht aufkommen liesz.

wenn begriffe wie raten, erlauben oder gar das einfache machen für verba erklärt werden, die 'an sich schon eine absicht bezeichnen', so sinkt doch auch dieses wort im besten falle zu einem leeren schlagwort herab.[8]

Sehr viel besser ist die bekannte methode, sätze mit dasz jedesmal in hauptsätze zu verwandeln, eine methode, die sich zur not auch auf quod-sätze ausdehnen läszt.[9] immerhin ist diese umwandlung für einen schüler einer mittleren classe ein ziemlich compliciertes verfahren, und demselben vorher oder daneben noch ein anderes mittel für die unterscheidung der verschiedenen fälle an die hand zu geben wird wünschenswert sein.

Ein solches nun bietet die construction des satzgefüges; man wird z. b. für die praxis die regel aufstellen können, dasz sätze mit dasz, die einem dativ comm. oder einem ad-object entsprechen, durch ut wiederzugeben sind. so a) nach consulo, prospicio, provideo, caveo (fürsorge treffen), alicui rei, b) nach contendo, nitor, impello, incito, moveo, hortor, cogo, adduco ad aliquam rem, verben, die grösstenteils auch ad mit dem gerundium oder gerundivum bei sich haben können; z. b. Cic. de sen. 12, 40 nullum malum facinus esse, ad quod suscipiendum non libido voluptatis impelleret.[10]

Sodann musz es schärfer betont werden, dasz der acc. c. inf. (wir sehen von den subjectsätzen vorläufig noch ab) lediglich im sinne eines accusativobjects gebraucht wurde. dies ist der fall bei allen in der Ellendt-Seyffertschen grammatik genannten verben sentiendi und declarandi mit ausnahme von certiorem facere, bei volo, nolo, malo, cupio (iubeo, veto), prohibeo, sino, patior, constituo, decerno, ferner bei den verbis des affects maereo, fleo, gemo, lamentor, queror, rideo, miror, admiror, despero, aegre (graviter, indigne, moleste) fero, obicio, excuso[11], defendo (zu seiner entschuldigung, in der verteidigung sagen), arguo, convinco, statuo (siehe v. Kobilinski Z. G. W. 1884, s. 437), probo, comprobo, approbo aliquid, auch bei omitto und mitto (siehe Verr. IV 116 ac iam illa omitto, quae disperse, a

---

[8] die bezeichnung verba voluntatis et studii geht darum nicht an, da volo und studeo selber gar nicht oder doch nur selten mit ut verbunden werden; ganz willkürlich ist die bezeichnung verba curandi et postulandi bei Stegmann s. 191.

[9] ich erkläre z. b. den satz (Menge repetitorium der lat. syntax usw., Wolfenbüttel 1885, II s. 217) quanta sit velocitas lucis, hinc potest cognosci, quod multo breviore tempore ad oculos nostros pervenit quam sonus ad aures = quanta sit velocitas lucis hinc (aus folgendem) potest cognosci: multo breviore enim tempore ... griechisch τεκμήριον mit folgendem γάρ (z. b. Plato Protag. 359 b: γνώcεcθαι δέ μ' ἔφη τεκμηρίῳ τῷδε· εὑρήcειc γὰρ . . .).

[10] wer mit Kern (zur methodik des deutschen unterrichts, Berlin 1885, s. 4) den begriff 'präpositionales object' verschmäht, wird die unter b) angeführten verba unter den adverbialsätzen behandeln müssen.

[11] siehe Plaut. Aul. 749 postid si prehensi simus, excusemus ebrios Nos fecisse amoris causa und Suet. Ner. 33 excusantique (Lucustae) minus datum ad occultandam facinoris invidiam: sane, inquit ...

Doch scheint auch bei diesen der accusativ c. inf. nicht durchaus verpönt. siehe die oben citierte stelle mit mitto; Merguet faszt auch securi percussos Petraeum et Menedemum . . . laudastis (Cic. Phil. 13, 33) als acc. c. inf. auf.

Häufiger sind accusativsätze mit dasz, die im lateinischen ut (bzw. ne) verlangen; zunächst die nach den verbis 'erlangen, erreichen, durchsetzen, bewirken' (meist im deutschen mit indicativischem prädicat). da letztere weder an der form des prädicats noch durch eine genaue zergliederung der periode erkannt werden können, werden wir für sie das gedächtnis der lernenden in anspruch nehmen müssen. indem wir jedoch jene deutschen verben mit den verwandten und zum teil auch ähnlich ausgedrückten begriffen 'verlangen, bitten, zureden, hinwirken' zusammenstellen, erlangen wir eine leicht faszliche regel. man lasse einfach lernen:

darauf hinwirken	bewirken
zureden	überreden
verlangen	erlangen
bitten	erreichen (impetro)

und wenn man es für nötig hält, noch

fordern	durchsetzen
auftragen	(selbst) thun.

Damit wird man zugleich die hauptsächlichsten fälle erschöpft haben, in denen dasz an der spitze eines accusativen objectssatzes mit einfachem conj. einem lateinischen ut gleichkommt. von den bei Ellendt-Seyffert angeführten verben fehlen wenigstens nur opto, laboro, impero, concedo, permitto, committo, moneo, admoneo: für die ersten beiden ist bereits oben eine allgemeine bemerkung nötig gewesen, die übrigen (auszer dem schwierigeren committo) musten wegen ihrer zwiefachen construction auch bisher eigens erwähnt werden. die regel musz um so mehr genügen, da wie gesagt statt des conj. mit dasz die jeden zweifel ausschlieszenden constructionen des infinitivs, eines anführenden satzes oder eines satzes mit dasz und den hilfsverben sollen oder mögen sehr viel häufiger sind.

Was die sätze mit ne oder quominus betrifft, so könnte man versucht sein, dieselben in ähnlicher weise wie dies oben mit den ut-sätzen geschah, nominalen objecten, und zwar solchen mit der präposition a oder im ablativ der trennung gegenüberzustellen, vergleiche namentlich caveo, timeo, metuo, deterreo, interdico. doch

---

doch sind die stellen eben nicht zahlreich; siehe auch Cic. Att. 6, 9, 1 exclamavi tamen admiratusque sum, quod nihilo minus ad me . . . scripsisses. Cic. Phil. XII 5 (admirabantur boni viri, accusabant amici, quod spe pacis legationem suscepissem) und Cic. Lig. 17. Caes. gall. VI 42 (quarum omnium rerum maxime admirandum videbatur, quod . . .) und Cic. Cluent. 60 (utrum . . . magis est mirandum, quod . . .?) gehören zu s. 452 ff. übrigens musz darauf hingewiesen werden, dasz bei den verbis des affects überhaupt die häufigere construction die des acc. c. inf. ist.

Dasz die sätze mit quin bei non dubito und ähnlichen ausdrücken indirecte fragesätze sind, ist neuerdings von Weise Z. G. W. 1886, s. 194 und Feodor Glöckner in diesen jahrb. 1888, s. 417 ff. mit recht betont worden. Germani retineri non poterant, quin in hostes tela conicerent gibt in dem nebensatze den gedanken der handelnden personen an, der direct heiszen würde: warum werfen wir nicht geschosse auf die feinde? nihil Cicero praetermisit, quin Pompeium a Caesaris coniunctione avocaret den gedanken des Cicero: warum rufe ich nicht ... ab? oder warum soll ich nicht ... abrufen? usw. fort. und diese auffassung der quin-sätze läszt sich auch, wie ich aus mehrjähriger erfahrung weisz, einem secundaner sehr wohl begreiflich machen: gleichwohl werden wir dieselben nach dem princip, welches wir der darstellung zu grunde gelegt haben, nicht unter der rubrik der indirecten fragesätze behandeln, da ja im deutschen zwar die verschiedensten übersetzungen (dasz, zu, als dasz), niemals aber fragesätze der quin-construction entsprechen.[21]

---

wir dies fest, so werden wir auch das beteuernde und das verbietende ne nicht weiter trennen dürfen. in der that erscheint auch ne tu, Eruci, accusator esses ridiculus (Rosc. Am. 18, 50): 'ei, ei, du wärest vermutlich (conj. pot. der vergangenheit) ein lächerlicher ankläger gewesen' nicht wesentlich verschieden von vereor oder vide ne . . . fueris. und dasz diese verbindung wiederum nicht von dem negativen optativ bzw. dem prohibitiv zu trennen ist, ist ja bekannt. ne credideris heiszt eben auch: ei, ei, du glaubst wohl gar oder — wenn ich mich eines noch volkstümlicheren ausdrucks bedienen darf: na! du solltest 'mal glauben! so wäre für die eine partikel (nē) das interessante problem, durch welche mittel die sprache die negation ausdrückt, gelöst. ausführlich hierüber, wie über ne beim imperativ und nĕ in zusammensetzungen (non nihil nefastus usw.) zu handeln, behalte ich mir für eine spätere zeit vor.

[21] übrigens sei hier darauf hingewiesen, dasz auch die sogenannten unwilligen fragen häufig abhängig gemacht werden. nur so erklärt sich der satz mit ut hinter prohibeo (Cic. Sex. Rosc. 151) di prohibeant, iudices, ut hoc quod maiores consilium publicum vocari voluerunt praesidium sectorum existimetur; nur so das negative pati (perpeti) mit folgendem ut. vergl. Caes. b. g. I 45 neque suam neque populi Romani consuetudinem pati, ut optime merentes socios desereret = seine gewohnheit so wenig wie die des römischen volkes lasse es (etwa: den verdacht) zu, dasz er ... verlassen sollte. Caes. b. g. VI 8 neque suam pati dignitatem, ut tantis copiis tam exiguam manum . . . adoriri non audeant = ihr ehrgefühl lehne sich gegen den gedanken, gegen die zumutung auf, dasz sie . . . keinen angriff wagen sollten. Cic. Verr. III 129 non . . . perpeterere, ut homines iniuriae tuae remedium morte ac suspendio quaererent, nisi ea res ad quaestum et ad praedam tuam pertineret: du würdest es nicht geduldet haben, dasz menschen ein mittel g. d. u. im tode hätten suchen sollen. Cic. Font. 37 quod si in turpi reo patiendum non esset, ut quicquam isti se minis profecisse arbitrarentur, quid faciendum vobis in M. Fonteio arbitramini? Cic. dom. 44 hoc vos pati potestis, hoc ferre civitas, ut singuli cives singulis versiculis e civitate tollantur? (Cic. Planc. 97 ist wegen des vorausgehenden comparativs mit quam noch etwas anders zu beurteilen.) ebenso sind die ut-sätze hinter non verisimile est, an verisimile est? u. a. (siehe Süpfle C. c. II 141) als solche verwunderte ausrufe aufzufassen. z. b. Cic. Rosc. Am. 41, 121 non est verisimile, ut Chrysogonus horum

verbum sollen durch das ger. ausdrücken, so ist der acc. c. inf. erforderlich; so wechselt ut mit dem acc. c. inf. gerund. bei censeo, statuo, constituo, decerno.

B. Infinitivsätze.

I. Der objectsinfinitiv.

§§ . . .

Der objectsinfinitiv mit (oder ohne) zu wird nur hinter activen[22] verben und nur bei gleichheit des subjects durch den lateinischen infinitiv wiedergegeben. bei ungleichem subject und hinter passiven verben steht ut (ne) mit dem conjunctiv.

Als ausnahmen merke

1) assuefacio, doceo
arguo, insimulo
patior, sino, iubeo
veto und prohibeo und deren passiva } mit dem inf.

Auch concedo (besonders im pass. siehe Z. G. W. 1884 s. 627), permitto, cogo und impedio können mit dem inf. verbunden werden.

2) die verba der sinnlichen wahrnehmung (hören, sehen, finden) und der künstlerischen darstellung (lassen) } mit dem inf. oder part.

Anmerkung. wenn der accusativ bei den unter 2) genannten verben object des abhängigen infinitivs ist, musz im lateinischen der inf. pass. gesetzt werden. 'gestern habe ich einen giftmischer hinrichten sehen.' construiere: was gesehen? hinrichten! wen hinrichten? einen giftmischer!

Ähnlich auch nach iubeo, veto, sino, patior ohne ein persönliches object: Augustus liesz sich nicht herr nennen. was liesz A. nicht? nennen! wen nennen? sich!

[Für vorgeschrittene kann die regel einfach lauten: wenn die unter 1) und 2) genannten deutschen verben kein nominales object haben, steht der inf. pass., woran sich dann noch eine kurze erwähnung[23] von dux receptui canere iussit und anderen formen schlieszen musz.]

§§ . . .

1) Die auf den inf. hinweisenden pronominalen adverbia (daran, darum, darauf, danach u. a.) bleiben im lateinischen in der regel

---

[22] die passiven formen von desino und coepi werden am besten in der regel vom unbestimmten subj. man erwähnt werden.

[23] man versuche ja nicht eine erläuterung dieser fälle etwa mit den worten 'wenn das subject sich aus dem zusammenhange ergänzen läszt, ferner auch wenn es selbstverständlich oder unpersönlich ist'! denn auch bei iubet pontem fieri u. ä. läszt sich die person, die den befehl erhält, aus dem zusammenhange ergänzen, und eben weil sie selbstverständlich ist, wird sie auch hier fortgelassen.

Anmerkung. der sehr feine unterschied zwischen beiden arten von sätzen kann im deutschen bisweilen durch den modus, bisweilen auch durch die voranstellung des dasz-satzes oder durch hinzufügung eines pronomens vor demselben kenntlich gemacht werden. man unterscheide: die Macedonier bedauerten, dasz Eumenes ihnen *vorgézogen* würde (acc. c. inf.) und: die Macedonier *bedauérten* es, dasz E. ihnen vorgezogen wurde oder: dasz E. den Macedoniern vorgezogen wurde, *bedauérten* dieselben (quod). hauptsächlich wird jedoch im deutschen die verschiedenheit durch die betonung angedeutet.

2) Statt der ergänzenden substantivsätze mit dasz setzt der Lateiner entweder indirecte aussage- oder indirecte aufforderungssätze (entweder acc. c. inf. oder conj. mit ut oder ne).[24] *die sätze mit dasz und den hilfsverben sollen oder mögen* sind leicht als indirecte aufforderungssätze kenntlich; sie *verlangen* daher *ut* (*ne*). hierhin gehören auch die bei Lattmann-Müller § 147 anm. 3 besprochenen fälle wie: quam autem habet aequitatem ut agrum multis annis possessum amittat? dasz er verlieren soll? siehe auch s. 447 anm. 21.

3) Die übrigen object- oder subjectsätze mit dasz unterscheide man je nach der construction des ganzen satzgefüges. in der periode: wir wissen, dasz Pythagoras die entferntesten länder aufgesucht habe, entspricht der satz mit dasz einem accusativobject (*accusativsatz*); in der periode: die eltern sorgen (consulo) dafür, dasz ihre kinder vor ungemach bewahrt bleiben, einem object im dativ comm. (*dativsatz*); in der periode: das vergnügen treibt viele dazu, dasz sie den pfad der tugend verlassen, einem object mit der präposition ad (*ad-satz*, annäherungssatz) usw.

I. Objectsätze.

§§ . . .

ut (ne) steht im lateinischen
1) für dativsätze,
2) für ad-sätze,
3) im sinne eines accusativs nach den verben

darauf hinwirken (id ago, curo)	bewirken
zureden	überreden
verlangen	erlangen
fordern	durchsetzen
bitten	erreichen
auftragen	(selbst) thun u. ä.

§§ . . .

Die übrigen accusativen objectsätze werden durch den acc. c. inf. wiedergegeben.

[24] bis hierher sind die bemerkungen unter 1 und 2 natürlich für den schulunterricht entbehrlich.

Anmerkung über die verschiedenen arten das deutsche 'musz' zu übersetzen (decet, convenit, opertet, opus est usw.).

c) ut consecutivum[25] haben die umschreibenden ausdrücke, lateinisch:

futurum est, fit, accidit
contingit, evenit, incidit;
ius, consuetudo, mos est auch
(es ist *so rechtens*, sitte, brauch).

Anmerkung. verwandt sind sequitur, proximum est, restat usw. . . . ut.

Construction einzelner verba.

§§ . . .

1) Nach impero befehle folgt der acc. c. inf. pass. oder ut,
moneo (admoneo) hat den acc. c. inf. nur in der bedeutung erinnern, dasz
persuadeo nur in der bedeutung überzeugen, dasz
concedo nur in der bedeutung zugeben, einräumen, dasz
praecipio in der verbindung mit opinione: vermuten, dasz.. Caesar gall. VII 9.
} sonst ut.

Unterscheide ferner video mit dem acc. c. inf. und video ut oder ne; edico mit dem acc. c. inf. und edico ut; caveo mit conj., caveo ut und caveo ne usw.

2) Negative ergänzungssätze mit ne oder quominus stehen bei obsisto, resisto, obsto, repugno, deterreo und interdico; auch nach recuso und impedio.

Anmerkung. dasz quominus negativ ist, beweist die redensart per aliquem fit (stat) quominus es geschieht durch die schuld jemandes, es liegt an jemand, dasz *nicht*.

3) Ergänzende fragesätze mit quin stehen nach non dubito usw.

4) Regel von den verbis des fürchtens.

D. Indirecte fragesätze.

§§ . . .

Sie werden entweder durch fragepartikeln oder fragepronomina eingeleitet. im lateinischen stehen sie im conjunctiv.

I. Die fragepartikeln ob und ob nicht werden durch -ne, num und nonne[26], nach den verben *versuchen* und *erwarten* durch si ausgedrückt. in disjunctiven fragen heiszt ob . . . oder utrum . . . an,

-ne . . . an
— . . . an
— . . . -ne.

---

[25] hieran müsten sich in einer ausführlicheren darstellung noch einige bemerkungen über ut exegeticum anschlieszen.

[26] über den unterschied dieser partikeln in indirecten fragen siehe Glöckner in diesen jahrb. 1886 s. 615 ff.

dann sein gebrauch als modus der abhängigkeit entwickelt habe. alle diese aufstellungen widerlegen sich (abgesehen von den allgemeinen erwägungen) durch den einfachen hinweis auf den gebrauch von quod, quia, quoniam, quando und quamquam; denn wenn cum aus einem der angeführten gründe den conj. erforderte, so muste er bei diesen conjunctionen erst recht eintreten. die unzulänglichkeit dieser theorien hatte man aber auch früher schon längst gefühlt; und daraus erklärt es sich wohl in erster linie, dasz die ansichten von E. Hoffmann (die construction der lateinischen zeitpartikeln, zweite auflage, Wien 1873) in so weiten kreisen anerkennung und aufnahme gefunden haben[1], dasz es fast als ein frevel erscheint sie anzweifeln zu wollen. es ist das die theorie von den absoluten und relativen zeiten, oder genauer ausgedrückt, die theorie, dasz in temporalsätzen 'der conj. einzutreten habe, wenn das tempus des nebensatzes ein streng relatives ist, während, wenn das tempus dieses satzes ein absolutes ist, ohne ausnahme der indic. steht' (a. a. o. s. IV). hiergegen wendet sich nun in erster linie die kritik Hales, dessen ansichten ich im folgenden in groszen zügen wiedergebe.

1) Zu tadeln ist, wenn Hoffmann bei seiner beweisführung von den sätzen mit postquam, ut, ubi, simulac ausgeht; denn da postquam usw. erst in späterer zeit und noch dazu selten mit dem conj. verbunden werden, während dieser modus bei cum älter und dabei auszerordentlich häufig ist, so wäre es das naturgemäsze gewesen, von cum auszugehen.

2) Wenn Hoffmann nach postquam usw. den indic. perf. als absolut gebraucht ansieht, so ist diese aufstellung zweifellos richtig; nun aber sucht er weiter zu erweisen, dasz auch der indic. impf. und plusqpf. in solchen sätzen in gleicher weise absolut gebraucht sei; dasz also das impf. nicht bedingt sei durch die rücksicht auf die zeit der handlung des hauptsatzes, sondern der selbständige zeitausdruck eines zuständlichen in der vergangenheit sei, dasz dasselbe aber auch vom indic. plusqpf. gelte, insofern dieses in den nebensätzen mit postquam usw. stets ein logisches sei, d. h. einem impf. temporal durchaus gleich stehe (z. b. Cic. Verr. 4, 54 postquam tantam multitudinem collegerat emblematum 'nachdem er eine solche menge verzierungen beisammen hatte'). aber in dieser ganzen darstellung Hoffmanns zeigt sich eine unklare auffassung von der natur des impf. und plusqpf. diese tempora drücken nemlich aus, a) dasz wir es mit einem gewissen (näher bestimmten oder nicht näher bestimmten) zeitpunkte der vergangenheit zu thun haben, welchen der redende im sinne hat, b) dasz die bezeichnete handlung in dem fraglichen zeitpunkte der vergangenheit entweder vollendet (plusqpf.) oder noch in der entwicklung begriffen (impf.) war. daraus entwickelt sich aber von selbst noch die dritte idee, dasz die handlung im verhält-

[1] in mehr oder weniger groszer ausdehnung z. b. bei Dräger, Kühner, Stolz-Schmalz, Goldbacher, Scheindler, Heynacher (was ergibt sich aus dem sprachgebrauche Caesars usw.) u. a. m.

man gestehen, dasz damit genau genommen die temporale bedeutung des verb. infin. gekennzeichnet wird. richtiger, meine ich, wäre die definition gewesen, wenn statt 'nicht — sondern' in den angeführten worten gesagt wäre 'nicht nur — sondern auch'; denn entschieden bezeichnen ein relatives impf. oder plusqpf. zunächst auch die zeitlage der handlung im verhältnis zum sprechenden.[2] ich möchte dabei noch auf einen andern, von Hale nicht erwähnten, punkt aufmerksam machen, aus dem mir eine gewisse unklarheit in der auffassung der relativität hervorzugehen scheint. wenn Hoffmann z. b. s. 92 bemerkt: 'die temporale selbständigkeit des relativen gliedes (nemlich eines cum-satzes c. indic. impf.) in den gegebenen beispielen erhellt daraus, dasz man es überall aus dem satzverbande loslösen und in seiner unmittelbaren zeitgestalt als freie aussage einer in der vergangenheit liegenden zuständlichkeit hinstellen kann', so vermag ich diese worte nicht anders zu verstehen, als dasz der absolute gebrauch des impf. in den fraglichen nebensätzen schon aus dem umstande hervorgehe, dasz auch bei selbständiger gestaltung derselben in form eines hauptsatzes das impf. stehen würde. in derselben weise scheint der umstand, dasz bei postquam und genossen der indic. perf., impf. und plusqpf. genau in derselben temporalen form stehen, die die betreffenden verba in selbständiger aussage haben würden, von diesen drei tempora aber auszerdem noch das perf. zweifellos als absolutes tempus zu fassen ist, Hoffmann zu der annahme verleitet zu haben, dasz deshalb auch impf. und plusqpf. absolute tempora seien. es ist aber klar, dasz diese folgerung falsch ist, weil die letztgenannten tempora auch in selbständiger (coordinierter) form nur eine relative auffassung zulassen würden. man könnte ja sonst in einem satze wie Datis etsi non aequum locum videbat (intellexerat) suis, tamen proelium commisit den unzweifelhaft relativ gebrauchten verben des nebensatzes einen absoluten gebrauch zuschreiben, weil dieselben auch in selbständiger gestaltung des nebensatzes dieselbe form haben würden: Datis locum non aequum suis videbat (intellexerat), tamen proelium commisit. auf einer ähnlichen unklaren auffassung beruht es nach meiner ansicht (Hale berührt diesen punkt nicht), wenn Hoffmann s. 8 und 96 den stellen besondere beweiskraft für seine theorie zuschreibt, in denen postquam usw. sowie auch cum den indic. perf. und impf. neben einander bei sich haben. aber in stellen wie Liv. II 7, 3 nam postquam illuxit nec quisquam hostium in conspectu erat, consul spolia legit usw. steht allerdings das impf. nicht in relation zu dem verbum des hauptsatzes, sondern zu dem coordi-

---

[2] die relativität des verb. infin. und der relativ gebrauchten tempora des verb. fin. ist eben eine ganz verschiedenartige, und deshalb hat Hale recht, wenn er es für verfehlt hält, für beide verhältnisse denselben ausdruck zu gebrauchen. eine scharfe unterscheidung bieten z. b. Lattmann-Müller, die beim verb. fin. von selbständigem (absolutem) und bezogenem (relativem) gebrauch reden, dem verb. infin. aber nur eine a b h ä n g i g e zeitbezeichnung zusprechen, insofern dieses ganz in die zeitsphäre des verb. fin. hinübergezogen wird.

dasz (wie er sich s. 6 mit etwas andern worten ausdrückt) der indic. nur zulässig ist, wo cum dem zeitausdruck nach coordiniertes verbindet, dasz dagegen bei temporaler unterordnung der conj. eintreten musz. darnach sei für den indic. erforderlich volle zeitgleichheit der durch cum verbundenen handlungen, so dasz die beiden zeitlich zusammenfallen; wo aber die beiden glieder dieser zeitgleichheit unter sich entbehren, da sei nicht mehr der modus der bedingungslosen aussage, der indic., zulässig. denn die beziehung zwischen zwei derartigen handlungen könne eben nur subjectiver art sein und erfordere daher den conj.; das aber sei das gebiet des cum causale, dessen construction sich dann von den sätzen mit ungleichen zeiten auch auf solche ausgedehnt habe, in denen absolute zeitgleichheit vorhanden sei. da fragt es sich nun freilich, worin der grund zu einer solchen ausdehnung liegt. denn einmal ist der fall sehr selten, dasz in causalsätzen der haupt- und nebensatz in einer verschiedenen zeit liegen, so dasz sich vielleicht ein fall derart unter 50 (oder vielleicht gar 500) findet; wie kommt es da, dasz gerade diese vereinzelten fälle den indic. nach causalem cum ganz verdrängt haben? viel eher hätte man eine solche entwicklung doch in temporalen cum-sätzen erwarten sollen, da hier nach der aufgestellten theorie der conj. von vorn herein viel häufiger sein muste. der fehler liegt darin, dasz Hoffmann bei diesen deductionen die historische entwicklung von cum nicht in betracht zieht. so lange es die eigentlich temporale bedeutung hat = eo tempore quo, kann es natürlich nicht handlungen ungleicher zeit verbinden; wo aber der temporale sinn zurücktritt oder ganz verloren geht (und für eine solche entwicklung finden sich in den andern sprachen genug parallelen, vgl. z. b. engl. while, deutsch wenn, während), da liegt gar kein bedenken gegen solche verbindungen und kein grund vor, deshalb den conj. zu verlangen. haben ihn doch auch quoniam und quando nicht erhalten, trotzdem sie bei ursprünglich temporaler bedeutung ebenso häufig ungleiche zeitlage verbinden.

5) Im anschlusz an die unter n. 4 gegebene entwicklung legt Hoffmann dar, dasz cum c. indic. an zwei bedingungen geknüpft sei, nemlich a) dasz beide handlungen in der gleichen natürlichen zeit liegen (selbstverständlich kann auch bei verschiedenem grammatischen zeitausdruck gleichwohl zeitgleichheit vorliegen, so z. b. zwischen perf. praes. und praes., impf. und plusqpf. log. usw.); b) dasz das verb des temporalsatzes in derselben zeit steht, als wenn es unabhängig wäre.[5] interessant ist nun eine probe nach maszgabe dieser bedingungen. z. b. Caes. b. g. 6, 41, 3 sic omnino animos timor praeoccupaverat, ut — — dicerent usw. quem timorem Caesaris adventus sustulit. hier ist praeoccupaverat offenbar logisch (Hoff-

---

[5] wörtlich sagt Hoffmann s. 65 'dasz der temporalsatz in der ihm an sich zukommenden selbständigen zeitform auftrete'; aber obige worte Hales geben den sinn wohl richtig wieder.

die haupthandlung an die nebenhandlung sich anschlieszt bzw. vom schriftsteller angeschlossen wird.' offenbar haben wir in diesen sätzen eine etwas schärfere und verständlichere unterscheidung als in der oben angeführten definition Hoffmanns. aber zunächst weisz ich nicht, ob Hoffmann selbst, auf den sich doch G. bei seinen auseinandersetzungen ausdrücklich stützt, diese sätze annehmen wird; denn von der hier gegebenen scharfen gegenüberstellung von zeitpunkt und zeitraum für conj. und indic. vermag ich bei Hoffmann nichts zu finden. was aber die hauptsache ist, die aufstellung G.s wird meiner ansicht nach durch den factischen gebrauch nicht bestätigt. in dem bekannten cum Caesar in Galliam venit b.g. 6, 12, 1 wird nur ein zeitpunkt, kein zeitraum gegeben, und somit wäre nach G. der conj. nötig. denn wenn G. sagt, unter dieser 'zeit wo' (= cum) sei natürlich der zeitraum zu verstehen, in welchen Caesars ankunft in Gallien hineinfällt, so ist das meines erachtens eine künstelei, durch welche der zeitliche begriff des cum-satzes willkürlich ausgedehnt wird. ferner nat. deor. 1, 59 cum essem Athenis, Zenonem audiebam frequenter, soll cum den 'zeitpunkt bedeuten, auf welchen die nebenhandlung fällt', der sinn soll sein 'erst war Cicero in Athen anwesend, dann hörte er den Zeno häufig'. ich musz gestehen, wenn diese deutung zulässig ist, so läszt sich meines erachtens jeder satz jeder regel anpassen. denn ohne frage bezeichnet hier cum den zeitraum, in welchen das audiebam hineinfällt; Cicero war nicht blosz vor, sondern auch nach dem audire in Athen. ebenso wenig vermag ich in andern von G. angeführten stellen (z. b. Nep. Milt. 1, 1 Miltiades cum — — floreret eaque esset aetate — — accidit. Ages. 8, 6 hic cum ex Aegypto reverteretur — in morbum implicitus decessit. Cic. fam. 2, 19, 2 accepi litteras in Cilicia, cum essem in castris a. d. X. Kal. Quint. Scaur. 47 cum illud templum arderet — in medios se iniecit ignes) eine bestätigung der obigen regel zu erkennen, sondern ich würde nach derselben vielmehr überall den indic. erwarten. übrigens erscheint mir dieselbe, um das nebenbei zu bemerken, gar nicht 'so einfach, dasz sie auch der schüler verstehen kann', wenigstens wird es der 'durchschnittstertianer', von dem G. gelegentlich redet, nach meinen erfahrungen nicht können, namentlich wenn so künstliche erklärungen im einzelnen hinzukommen, wie ich sie oben angeführt habe. doch ich kehre jetzt zu Hale contra Hoffmann zurück.[7]

7) Recht deutlich zeigt sich auch die unzulänglichkeit der Hoffmannschen theorie bei der lehre über cum — tum. auch hier soll nach dem grundgesetz der conj. da eintreten, wo die handlungen, welche die teile der partition bilden, absolut verschiedenen zeiten

[7] die ansetzung von Langlotz (in dieser zeitschrift 1887, s. 613 ff.) ist eine praktische regel, die allerdings für viele fälle passt, aber bei weitem nicht für alle, wie G. a. a. o. genügend gezeigt; Scheindler freilich lat. schulgramm. § 197 hat sie aufgenommen und mit den Hoffmannschen theorien verquickt.

unerhört ist. denn videres heiszt 'man hätte sehen können', nicht 'man sah es wirklich, und dieses sehen fiel vielleicht noch — schon mit einem andern sehen zusammen'; der potent. hat modale, nicht temporale bedeutung.

Einige jahre nach dem ersten auftreten der Hoffmannschen theorie wurde die sache wieder aufgenommen durch Lübbert (die syntax von quom und die entwicklung der relativen tempora im älteren latein, Breslau 1870). dieser eignete sich die grundlegenden sätze der Hoffmannschen theorie voll und ganz an und versuchte derselben eine ausführlichere und schärfere begründung zu geben, namentlich durch heranziehung des älteren latein. aber in diesem bestreben wich er doch schlieszlich vielfach von Hoffmanns ansichten ab, wenn auch bei beiden die scheidung zwischen relativen und absoluten zeiten die hauptrolle spielt; und so erklärt es sich, dasz Hoffmann in der zweiten auflage seinen treuesten anhänger verleugnete und behauptete, derselbe habe ihn gänzlich misverstanden.

Mit der abhandlung Lübberts können wir uns kürzer fassen; denn einerseits sind manche seiner aufstellungen schon von Hoffmann widerlegt, anderseits hat seine lehre nie den einflusz gewonnen wie die seines vorgängers. mit recht sagt Hale, dasz L. methodisch den einzig richtigen weg eingeschlagen hat durch die historische behandlung der sache; aber trotzdem ist er auf abwege gekommen. nicht nur hat er manche einzelne stellen gezwungen erklärt — fehler, auf die hier einzugehen zu weit führen würde —, sondern auch die allgemeinen, von ihm aufgestellten gesichtspunkte erscheinen vielfach als verfehlte versuche. fehlerhaft ist es, dasz L. nicht versucht hat, den causalen und adversativen gebrauch von cum mit dem temporalen zu vermitteln, da doch offenbar ein innerer zusammenhang existiert; das zeigt teils der unmerkliche übergang eines gebrauchs in den andern, teils der umstand, dasz das ältere latein für alle drei fälle nur den indic. kennt. verfehlt ist es, wenn L. den conj. bei cum causale einmal durch subjective fassung, ein andermal durch assimilation an die indirecte rede erklärt; beide annahmen werden auszerdem genügend durch den hinweis auf quod, quia, quoniam widerlegt. bei cum temporale soll der conj. zuerst eingetreten sein, wo momentane handlungen dem hauptsatz untergeordnet waren, weil eben solche handlungen leichter sich subordinieren lassen als dauernde. aber diese annahme gründet sich, abgesehen von andern bedenken (vgl. Hoffmann s. 187), nur auf eine einzige unsicher überlieferte stelle des Ennius, der zu liebe noch dazu zwei stellen bei Terent. und Plaut. sich eine änderung gefallen lassen müssen. die aufstellungen L.s, dasz es verschiedene grade relativer auffassung gebe, dasz das ältere latein den relativen gebrauch des impf. und plusqpf. noch nicht kenne, sondern diese tempora nur absolut verwende, endlich dasz der conj. in der relativen subordination als ein modus des 'nicht-seienden, nicht-wirklichen' zu erklären sei, erwähne

5) beiläufig angeknüpfte bemerkungen vgl. Cat. mai. 14 quem quidem probe meminisse potestis.[10]

6) fortführender natur (relativische anknüpfung).

Alle relativsätze unter 2—6 sind unwesentliche satzglieder, insofern das antecedens auch ohne sie vollen sinn gibt.

7) hypothetisch. qui (= si quis) fortis est, idem est fidens. diese haben ein allgemeines antecedens, während die sätze unter 1—6 sich stets an eine individuell bestimmte person oder sache anschlieszen.

II. Conjunctivische qui-sätze; sie sind dem inhalte nach:

8) hypothetisch. haec qui (= si quis) videat, nonne cogatur confiteri deos esse? nat. deor. 2, 12.

9) consecutiv oder qualitativ.

10) causal oder adversativ (= concessiv).

Es ist klar, dasz die gruppen 1—8 modal ohne schwierigkeit sind, denn in 8 erklärt sich der conj. genügend durch den hypothetischen sinn; schwierigkeiten macht dagegen der modus in den beiden letzten gruppen. zunächst für die consecutiven sätze dienen als ausgangspunkt sätze wie nihil ecastor est quod facere mavelim Plaut. As. 868 oder quis homost qui dicat me dixisse istuc? Bacch. 802. denn hier ist sofort ein innerer grund des modus klar; der conj. muste schon bei selbständiger gestaltung des qui-satzes stehen (nihil facere mavelim = nichts möchte ich lieber). derartige relativsätze charakterisieren das antecedens durch angabe von handlungen, die sich naturgemäsz aus seinem charakter ergeben können; da aber hier der conj. nötig war, so erklärt es sich durch die kraft der analogie, dasz er auch in qui-sätzen eingang fand, welche das antecedens durch acte charakterisieren, die sich thatsächlich aus seinem wesen ergeben; so dasz sich daraus sätze entwickeln wie nemo exstat, qui ibi sex menses vixerit Plaut. Trin. 543, während doch der selbständige satz hier als ausdruck eines factums nur nemo vixit heiszen könnte. von hier aus geht die entwicklung freier vorwärts, wie Hale in einer reihe von abstufungen an geschickt gewählten beispielen zeigt. die äuszerste stufe zeigen classificierende sätze, wie supersunt qui de philosophia scripserint Quintil. 10, 1, 123[11]; auf die nicht wesentlichen qui-sätze (2—6 oben) dehnt

[10] 4 und 5 hätten wohl zu einer gruppe vereinigt werden können; indes musz die unterscheidung in den gruppen 2—6 immer etwas subjectives haben.

[11] mit der behandlung dieser sätze s. 120—22 vermag ich mich übrigens nicht ganz einverstanden zu erklären. zunächst beschränkt sich dieser classificierende conj., wie er in den citierten beispielen sich findet (oder auch Plin. epist. 2, 14, 6 habent aetatem eorum, qui nuper togas sumpserint), doch wohl auf den nachclassischen gebrauch; classisch steht dafür der indic. in determinativem sinne. höchstens könnte noch b. g. 2, 5, 5 post eum quae essent hierher gezogen werden, indes nennt H. selbst diese construction sehr selten und die erklärung ist mir überhaupt noch zweifelhaft (das citat Att. 11, 10, 2 ist falsch, daher bin ich über diese stelle nicht recht klar). ganz anderer art aber sind meines

Dabei ist aber hervorzuheben, dasz in dem qui-satze sehr wohl ein causaler oder adversativer sinn liegen kann, ohne dasz deshalb notwendig der conj. stehen müste. es kommt eben darauf an, ob der redende es für angezeigt hält, das causale oder adversative verhältnis besonders hervorzuheben oder nicht; im letztern falle liegt es eben nur im zusammenhange. so erklärt es sich, dasz auch bei dem vorhandensein einer solchen beziehung sehr häufig der indic. steht, wie z. b. Plaut. Bacch. 124 ff.:

o Lyde, es barbarus,
quem ego sapere nimis censui plus quam Thalem.
i, stultior es barbaro poticio,
qui tantus natu deorum nescis nomina —

und beispiele der art finden sich zu jeder zeit, insonderheit auch häufig bei Cicero, vgl. die zahlreichen stellen bei Hale s. 113—117.[13] dabei ist aber zu beachten, dasz in classischer sprache der conj. regel geworden ist a) nach quippe, ut, utpote qui[14], b) in sätzen wie me caecum, qui haec non viderim[15]; doch findet sich im letztern falle auch noch der indic. (ausnahmsweise jedoch nur, denn zu den stellen c. coni. s. 115 lassen sich noch ganze reihen hinzufügen).

Zeigt sich hier eine gewisse freiheit des gebrauchs, welche durch die allmähliche entwicklung bedingt ist, so finden sich anderseits auch zahlreiche beispiele, in denen unter ganz ähnlichen verhältnissen bald der indic., bald der conj. steht, weil in diesen sätzen der subjectiven auffassung des redenden immer ein weiter spielraum gelassen ist. ich deute die gruppen ('contrastierende' constructionen bei Hale s. 122—36) kurz an:

a) qualitative sätze können locker an das vorhergehende angeschlossen werden (indic.) oder eng (conj.). so bei Caesar: relinquebatur una per Sequanos via, qua — ire poterant und erant itinera duo, quibus domo exire possent.

b) qui-sätze können determinativ zur einfachen bestimmung des antecedens dienen (indic.) oder qualitativ zum ausdruck der be-

[13] übrigens ist dieser punkt doch nicht so unbekannt, wie H. gelegentlich andeutet. in vielen grammatiken ist allerdings die regel so gefaszt, als ob causaler oder adversativer sinn nun auch notwendig den conj. herbeiführe; aber das richtige hat doch schon Krüger § 613 und besonders 614 anm. 3. vgl. auch du Mesnil zu legg. II 58.

[14] dagegen steht quippe qui bei Sallust regelmäszig c. indic., ähnliches findet sich vereinzelt bei Livius, Tacitus u. a.; aber deshalb möchte ich doch nicht mit Hale nat. deor. 1, 28 die lesart der codd. quippe qui — revocat festhalten (Müller bietet übrigens revocet ohne variante). denn die verbindung des quippe qui c. coni. ist bei Cicero zu häufig, so R. A. 52. Phil. 3, 4. inv. 2, 131. or. 3, 74. fam. 1, 9, 9. Att. 6, 1, 8. 10, 8, 6. 11, 4, 1. 11, 9, 1. Brut. 2, 5, 2, dazu 20 stellen aus den philosophischen schriften. ut qui c. coni. hat Cicero Phil. 9, 17. 11, 30. Att. 2, 24, 3; utpote Phil. 5, 30; deshalb möchte ich auch das utpote qui solemus Att. 2, 24, 4 mit andern beanstanden.

[15] zu eng faszt Fisch de quibusdam partibus grammaticae latinae accuratius definiendis (Bonner progr. 1882) s. 11 die sache, wenn er den gebrauch des causalen relativs auf diese sätze beschränken will.

Plaut., beide arten von sätzen begegnen hier schon nach unbestimmten ausdrücken des vorhandenseins, beide hier auch mit demselben schwanken im modus (denn neben dem regelrechten fuit tempus cum c. coni. findet sich auch noch bei Cic. der indic. vgl. inv. 1, 2. off. 1, 31).

Soweit gehen die constructionen von cum und qui mit einander parallel; von da ab aber zeigt sich bei den qualitativen cum-sätzen vermöge der eigentümlichen temporalen bedeutung dieser relativform ein von den eigentlichen qui-sätzen nicht unwesentlich abweichender verlauf. schon im ältern latein bei Plaut. und Terent. tritt uns cum in seinen manigfachen bedeutungen entgegen; aber die fraglichen sätze zeigen äuszerlich keinen wesentlichen unterschied, denn es steht noch überall der indic.[17] (abgesehen natürlich von den oben erwähnten sätzen). dazu kommt, dasz zwischen den einzelnen gebrauchsweisen keine feste grenze liegt, sondern ein steter unmerklicher übergang von der einen zur andern stattfindet. deshalb ist keine strenge scheidung der einzelnen fälle möglich, sondern es lassen sich nur nach allgemeinen gesichtspunkten ein paar typen, gewissermaszen als mittelpunkte gröszerer gruppen, herausheben; solcher typen stellt H. drei auf.

Typus A. der qualitative cum-satz soll auf die haupthandlung vorbereiten durch angabe der begleitenden oder vorausgehenden ereignisse, soweit sie auf die situation bezug haben, er schildert die situation. dabei sind die angegebenen handlungen entweder selbst etwas neues im verlauf der erzählung oder wenigstens eine kurze zusammenfassung des voranstehenden, dieses cum führt deshalb die erzählung weiter. der cum-satz steht gewöhnlich voran, oft jedoch auch nach, inhaltlich steht er einem part. gleich; dabei liegt häufig ein causales oder adversatives verhältnis zum hauptsatz vor — cum narrativum s. historicum.

Typus B. der qualitative cum-satz schlieszt sich an ein ausdrücklich gesetztes eo tempore, tum usw. an, um dieses zu charakterisieren; eine scharfe grenze gegen A ist nicht vorhanden, doch wird bei B das antecedens schärfer bestimmt oder empfunden. da solche sätze natürlich auch zugleich die zeit angeben, so ist, zumal bei der gleichheit des modus, auch gegen die determinativen sätze die grenze schwankend. ferner führen sie die erzählung nicht fort, sondern weisen meist auf einen von dem verlauf der erzählung mehr oder weniger entfernt gelegenen punkt hin. auch eine causale (adversative) beziehung liegt oft vor — rein qualitatives cum.

Typus C. das causale (adversative) gefühl ist in diesen sätzen bald stärker, bald schwächer, am schwächsten bei A; je mehr es her-

---

[17] über die wenigen stellen c. coni. im ältern latein vgl. s. 208 ff.; sie erscheinen H. meistens zweifelhaft und vielleicht durch den sprachgebrauch späterer abschreiber beeinfluszt; doch meint er selbst, dasz man hier vorsichtig urteilen müsse.

emit agrum temporibus eis, cum iacerent pretia praediorum.
- - tum, - - - -
tum cum iacerent pretia praediorum, emit agrum.
cum iacerent pretia praediorum, emit agrum.

die äuszerste grenze erreicht diese entwicklung in sätzen wie acad. 2, 13 quae cum dixisset, sic rursus exorsus est. in dieser abgeschwächten bedeutung entspricht der cum-satz der situation einem part., besonders einem abl. absol.; vgl. Catull. 67, 41 saepe illam audivi loquentem mit dem bekannten audivi eum (ex eo) cum diceret; oder fortissime pugnans occiditur b. g. 5, 37, 5 mit cecidit Critias cum fortissime pugnaret Nep. Thras. 7, 2, ein interrogatus mit cum interrogaretur usw. oder sätze wie Att. 5, 17, 1 hanc epistolam dictavi sedens in rheda, cum in castra proficiscerer, wo beide mittel zur schilderung der situation angewandt sind.

In den meisten fällen stehen alle diese sätze mit cum histor. dem hauptsatze voran, weil sie einleitender natur sind, weil sie durch schilderung der situation auf die haupthandlung vorbereiten sollen. aber nicht selten sind sie auch nachgestellt, und da ist namentlich ein meist übersehener, aber durchaus nicht seltener fall zu beachten, wo der nachfolgende cum-satz dazu dient, die situation des hauptsatzes auszumalen. Phil. 13, 19 ingressus est urbem quo comitatu vel potius agmine! cum dextra sinistra gemente populo Romano minaretur dominis, notaret domos, divisurum se suis urbem palam minaretur.

Fassen wir nun die resultate des letzten teiles der untersuchung zusammen, so ergibt sich folgendes:

cum c. indic. steht rein determinativ, es gibt das datum der haupthandlung und beantwortet die frage: 'zu welcher zeit?' (mit und ohne causal-adversative beziehung).

cum c. coni. gibt die situation, unter der die haupthandlung eintrat, den status rerum; es beantwortet die frage: 'wie lagen die dinge damals?' (mit oder ohne causal-adversative beziehung). dabei ist in folgender weise zu scheiden:

1) der rein qualitative cum-satz (typus B) gibt zugleich situation und datum; er führt die erzählung nicht weiter, sondern weist auf eine auszerhalb des zusammenhangs der erzählung liegende, meist anderweitig bekannte thatsache hin. dieser fall ist bei weitem der seltenere.

2) der narrative cum-satz (typus A) gibt den charakter der situation oder die situation selbst; diese form musz eintreten, wo der cum-satz die erzählung weiter führt oder wo derselbe mit einem temporalen satze mit ut oder ubi vertauscht werden kann; dagegen kann cum c. indic. nur mit quo tempore, nicht mit einer andern conjunction vertauscht werden.

3) der causal-adversative cum-satz gibt ebenfalls noch die situation, aber hier herscht der causal-adversative sinn vor.

Wie oben bei den qui-sätzen, so finden sich auch hier (vgl.

(so bei Caesar schon 2 stellen mit si), und eine genaue statistische untersuchung dieses punktes würde vielleicht am platze sein. in spätern autoren steht sogar der coni. praes. und perf. iterativ (2 stellen bei Caesar werden mit recht angezweifelt). man kann kaum leugnen, dasz diese herleitung des coni. iter. viel ansprechender ist als eine zurückführung auf den coni. potent. oder auf griechischen einflusz.

f) definierende cum-sätze im indic. oder mit qualitativer oder causaler auffassung im conj. ich musz gestehen, dasz die von H. beigebrachten beispiele für den conj. mir nicht recht beweiskräftig erscheinen.

Es ist ferner klar nach den ganzen obigen darlegungen, dasz die entwicklung der cum-sätze eine allmählich fortschreitende ist; dasz sie auch in Ciceros zeit noch nicht abgeschlossen war, zeigt z. b. das schwanken nach est tempus cum usw. auch sonst finden sich in der spätern zeit noch überreste des altlateinischen gebrauchs von cum. so wird cum causale s. advers. noch gelegentlich mit dem indic. verbunden, in Ciceros zeit z. b. bei Asin. Poll. fam. 10, 31, 6 quae praesertim possunt; so finden sich noch in gröszerer menge beispiele des altlateinischen cum narrat. c. indic., z. b. b. c. 3, 87, 7 haec cum facta sunt.[20] Verr. 2, 129 Herodotus cum revertitur usw. vgl. s. 204 ff. dahin gehören endlich auch die bekannten verbindungen der verba affect. c. indic. (z. b. gaudeo cum venisti, gratulor cum vales). mit recht hat Zimmermann (programm von Posen 1884) darauf hingewiesen, dasz cum in solchen verbindungen noch gar keine temporale kraft hat, sondern rein explicativ steht; es ist auch wahrscheinlich, dasz ebenso wie bei quod und quia diese bedeutung bei cum die ursprüngliche gewesen ist und daraus erst später die temporale sich entwickelt hat. in diesem explicativen sinne will H. das überlieferte cum auch Cat. m. 68 at eo meliore est condicione, cum — consecutus est, Att. 3, 23, 4 cum scripserunt, or. 2, 154 cum cognovit erklären; die herausgeber schreiben meist quod, und auch mir erscheinen diese stellen bedenklich.

So weit die cum-sätze. da in ihnen der conj. immer mehr boden gewann, so erklärt es sich, dasz unter ihrem einflusz derselbe vereinzelt auch in die temporalsätze mit postquam, dum usw. eindrang. aber es bleiben das eben immer nur einzelne stellen, wenn auch anderseits kein grund ist, solche conj., wo sie überliefert sind, anzuzweifeln.

Damit sind wir am ende angelangt; es erübrigt noch darauf hinzuweisen, dasz die entwickelte theorie viele vorzüge vor all den früher aufgestellten hat. sie bewegt sich auf sicherem boden, insofern sie sich auf einen vorhandenen sprachgebrauch stützt und nirgends mit einer sprachlichen erscheinung in widerspruch tritt;

---

[20] zur erklärung des perf. in solchen archaistischen constructionen vgl. Hale s. 164; das perf. steht hier absolut wie bei postquam usw. fast regelmäszig hat sich dieses perf. bei cum primum gehalten.

rate ich wenigstens Tegges synonymische studien durchzuarbeiten, wenn dies treffliche werk auch etwas breit angelegt ist.

Synonymik gehört aber nicht nur in die obern classen, sondern musz schon von unten an betrieben werden. stufenweise erweitert und vertieft musz sie dem secundaner bereits das nötige rüstzeug bieten zum verständnis der lectüre, so dasz der primaner sein gedächtnis nicht mehr mit diesen einfachen dingen zu beschweren braucht. dem sextaner wird der unterschied von via und iter nicht schwer zu begreifen, wenn man ihn auf vehere und ire hinweist, und für den secundaner ist es gewis interessant zu beobachten, wie z. b. bei Livius iter fast ganz gleich via gebraucht wird.

An synonymischen hilfsmitteln für den unterricht ist zur zeit kein mangel mehr vorhanden; selbst versuche, den stoff auf die einzelnen classen zu verteilen, sind bereits gemacht, zum teil schon mit möglichster entlastung für das gedächtnis der primaner. bindende kraft können und sollen wohl auch derartige vorschläge nicht haben, doch bieten sie einen willkommenen anhalt für andere, sobald sie ausgehen von tüchtigen schulmännern und kenntnisreichen philologen. sache der einzelnen collegien wird es also sein, für ihre anstalt einen bindenden kanon festzustellen, so dasz die höhere stufe als bekannt voraussetzen darf, was der niedrigeren als pensum zugewiesen ist. so wird das verständnis der schriftsteller oben wesentlich erleichtert, und das gedächtnismäszig zu lernende in der prima heilsam beschränkt.

Habe ich in dieser langen, wohl aber nicht ganz überflüssigen einleitung gezeigt, dasz auch die formelle seite der sprache nicht zu unterschätzende bildungsmittel besitzt, die zur vertiefung des verständnisses des inhalts zu führen vermögen und das interesse an der lectüre wesentlich erhöhen, so habe ich auch damit bewiesen, dasz die abfassung von schulsynonymiken nach meiner ansicht wenigstens kein verfehltes unternehmen ist.

Die neueste dürfte die von dr. Felix Muche in Posen sein. sie bietet, wie der herr verfasser in der vorrede selbst sagt — und das wird ihm der sachkenner nicht bestreiten! — keine neuen ergebnisse für die wissenschaft, sondern will nur ein praktisches handbuch für die schüler sein — und diese absicht des verfassers ist zu loben. erfüllt sie diese forderung — das ist bei bescheidenen ansprüchen gewis der fall — so ist auch Muches synonymik zum dasein berechtigt. es wird nur auf die fachgenossen ankommen, ob sie nicht lieber der von Sepp, Tegge, Meissner und andern verfaszten den vorzug geben, die wegen ihrer kürze und präcision sowie auch wegen ihrer billigkeit in vielen schulen eingang gefunden haben.

Die für die benutzung seitens der schüler besonders notwendige übersichtlichkeit hat Muche durch die alphabetische anordnung der begriffsgruppen und durch die hervorhebung des stichwortes durch fetten druck und durch die stellung im ganzen geschickt und glücklich erreicht. so fällt dem schüler sofort ins auge, worauf es bei den einzelnen begriffen ankommt.

hiesigen orte nicht über die nötigen hilfsmittel, um durch verweisungen meine behauptungen zu stützen, doch scheint mir folgendes bedenklich: in nr. 32 wird opportunus zerlegt in ob und porto und auf portus verwiesen, als bedeutung: 'zur fahrt bequem' angegeben. einfacher, wohl auch richtiger wäre doch die bedeutung 'dem hafen gegenüber', der dem seefahrer sicherung oder rettung aus gefahren bringt, daher: 'günstig, gelegen'. das Vergilische bellum importunum XI 305 dürfte das gegenteil sein: ein krieg ohne rettungshafen, ein unheilvoller, unseliger krieg. in nr. 66 wird adimere in die bestandteile ad und ĕmere zerlegt und hat die bedeutung: einem besitzer ein gut entziehen; das 'ad' kommt für den schüler sicher nicht zu seinem rechte. Tegge läszt es, soweit ich mich erinnere, aus euphonischen gründen = abimere sein. 111 wird concilium von conciere abgeleitet; ich führe es mit Tegge auf καλεῖν 'rufen' zurück; demnach ist das l wurzelhaft und nicht consonant der ableitungssilbe. 125 wird desiderare auf den stamm sid in sidera zurückgeführt und als eigentliche bedeutung angegeben: 'die blicke von den sternen abwenden', daraus soll sich nun für den schüler eine bedeutung wie 'sich sehnen, nach etwas verlangen' ergeben! da dies verbum, wie Muche mit recht sagt, ein priesterausdruck ist, so wird es aus considerare seine bedeutung erhalten können. das letztere heiszt die gestirne zusammensuchen, das erstere demnach dieselben herabsuchen. hieraus entspringt gewis weit eher die bedeutung von 'sich sehnen nach'; auch bleibt die übliche bedeutung der endung 'are' = 'machen' und von 'de' = 'herab', die der schüler längst kennt, in kraft.

Die angabe des stammes hat zuweilen keinen rechten sinn. wie soll sich der schüler 9 vix mit dem stamme vic in vincere zusammenreimen? 42 könnte angegeben werden, was der stamm oder die wurzel 'fe' in felix bedeutet, ebenso wie 100 segnitia vom stamme sec in sequi zur bedeutung von 'nachlässigkeit' kommt. aus der zerlegung von municipium in munia-capere 88 lernt der schüler auch nicht die von Muche angegebene bedeutung erkennen. schlieszlich bezweifele ich, dasz enervatus 83 jemals bei den schriftstellern, die der schüler liest, die bedeutung von 'entnervt' haben wird. die nerven sind doch wohl erst eine entdeckung der neuern zeit.

Hinweise aufs griechische sind ja an sich bei angabe der etymologie zu billigen, doch musz das angegebene auch zum verständnis des vorliegenden falles beitragen. wertlos ist der verweis bei pretium 122 auf die wurzel φραδ in φράζω, wenn dem schüler nicht gesagt wird, wie pretium zur bedeutung 'äuszerer wert' kommt. wird bei vetus 2a auf das griechische (F)έτος 'jahr' verwiesen, so müste doch auch 13 zum verständnis von frangere bei ῥήγνυμι das digamma stehen. der wechsel von ὀρέγεσθαι und ὀρέγω bei 12 und 24 ist überflüssig, der stamm, nicht das genus verbi ist hierbei für den schüler die hauptsache.

Bezüglich der quantitätsbezeichnung ist gröszere consequenz zu

werden. 117 ist wohl conari besser mit 'einen versuch wagen' zu übersetzen. in 37 wird auctor als vermehrer meines willens, in 80 als der der glaubwürdigkeit bezeichnet, in diesem zusammenhange hat nur letztere bedeutung eine berechtigung.

Bezüglich des druckes sind folgende änderungen vorzunehmen. in 2a ist der fette druck von 'was' unbegründet. in 3a ist aggredi urbem = oppugnare zu schreiben; in 5 ist 'gegensatz' mager, in 30 aber 'bevorstehenden' fett zu drucken, desgleichen auf 'eine zeit' in 50, 'vier' in 60, 'öffentlich' in 71 bei pronuntiare wie bei profiteri; 'in' bei 118 mager, fett dagegen 'habe' bei simulare 89. das (plur.) 124 kann wegfallen, vgl. disciplinae. 51 ist hinter 'erkennen' ein komma zu setzen.

Ich überlasse es dem herrn verfasser, aus dem gesagten für eine zweite auflage, die ja möglich ist, das zu benutzen, was er mit seinem wissenschaftlichen gewissen vereinbaren kann; jedenfalls wird er aus dieser besprechung ersehen können, dasz ich sein buch nicht blosz gelesen, sondern mit warmem interesse durchgearbeitet habe, was man von vielen recensionen nicht von vorn herein behaupten kann.

Kempen in Posen. Paul Mahn.

43.

BEMERKUNGEN ZU MEINEM LATEINISCHEN LESEBUCH FÜR SEXTA.

Die kritik ist eine notwendige und nützliche sache. aber sie darf nicht nach gutdünken schalten und walten; sie darf nicht vergessen, dasz ihr ein ernstes amt anvertraut ist und dasz sie jederzeit im stande sein musz, rechenschaft abzulegen. das wird sie mit gutem gewissen nur dann thun können, wenn sie die pflicht der gerechtigkeit erfüllt und sich stets eines sachlich begründeten urteils befleiszigt hat. andernfalls hat sie zu gewärtigen, dasz sie widerspruch findet und in ihre schranken zurückgewiesen wird.

In einem solchen stande der notwehr befinde ich mich einer recension gegenüber, die W. Mewes in der zeitschrift für gymnasialwesen (jahrgang 1889 hft. 12 s. 732) an meinem 'lateinischen lesebuche für sexta' (Leipzig, verlag von B. G. Teubner) verübt hat. selten hat sich wohl ein recensent die arbeit so leicht gemacht wie Mewes. in noch nicht vierzig zeilen, wie man sie bequem in einer halben stunde auf das papier wirft, bricht er den stab über ein werk, welches monate angestrengten fleiszes und liebevoller sorgfalt erfordert hat. mit der angabe von gründen konnte er sich freilich nicht plagen; mit solchem ballast pflegt sich die moderne zeitungskritik, die Mewes sich offenbar zum vorbild genommen hat, nicht zu schleppen. es wird mir deshalb nicht schwer, einen angriff zurückzuschlagen, der mit ganz ungenügenden streitkräften unternommen worden ist.

der mir hätte sagen können, was man unter einer 'colonie' versteht; die beigefügten verdeutschungen 'niederlassung', 'ansiedelung' tragen nicht dazu bei, das dunkel zu lichten. alles das gilt in gleicher weise vom zweiten abschnitt, dessen inhalt dem des ersten an manigfaltigkeit nichts nachgibt, ohne dabei jedoch an klarheit gewonnen zu haben. was soll sich z. b. ein sextaner denken bei sätzen wie: Aegyptus est donum Nili — aqua Nili est beneficium naturae (nr. 19, 3 u. 4) — die Griechen waren die lehrer der Römer — die sprache der Römer ist die grundlage der sprachen Italiens, Galliens und Spaniens (nr. 27, 4 u. 7)? so musz denn der lehrer immer wieder erläuterungen geben, die bei seite zu lassen sein pädagogisches gewissen ihm verbietet, und die doch höchstens von heute bis morgen in sextanerköpfen haften bleiben. dabei geht aber eine menge zeit verloren — und nirgends ist wohl gerade dieser artikel so kostbar wie zu beginn des lateinischen unterrichts. denn die einübung der ersten und zweiten declination ist mit so vielen formalen schwierigkeiten verknüpft, dasz der lehrer unausgesetzt thätig sein musz, um derselben herr zu werden und seine sextaner in den vorhof der grammatik einzuführen. jede minute, die zur erklärung sachlicher schwierigkeiten verwendet werden musz, wird also dem eigentlichen zwecke des unterrichts entzogen.

Dazu gesellt sich noch der umstand, dasz die Meurerschen stücke nicht genug grammatischen übungsstoff bieten. in den 27 stücken der beiden ersten abschnitte — von denen zunächst die rede ist — kommt z. b. der vocativ überhaupt nicht, der dativ nur 4 mal vor und zwar in folgenden sätzen: incolis coloniarum sunt divitiae (nr. 3, 10); agricolis libri sunt; agricolis sunt equi (nr. 18, 3 u. 6); die rosen sind für die mädchen eine freude (nr. 12, 7). und diese wenigen beispiele sind auszerdem noch unglücklich gewählt; denn die ersten drei sind undeutsch und das letzte ist unlateinisch. die verbindung von dativ- und accusativobject fehlt gänzlich — und doch ist dieselbe unentbehrlich, wenn der schüler lernen soll, diese beiden casus auseinanderzuhalten, die z. b. hier in Eisenach selbst für kinder aus guten familien böse steine des anstoszes sind und es ohne zweifel auch noch in vielen andern gegenden Deutschlands sein werden. da musz denn wiederum der lehrer in die bresche treten und passende sätze bilden lassen. das ist aber nur ein notbehelf; was der schüler nicht schwarz auf weisz besitzt, vergiszt er schnell, weil er es nicht wiederholen kann; denn für sexta hat der alte spruch 'repetitio est mater studiorum' ganz besondere bedeutung. ebenso wenig läszt sich die lücke mit extemporalien ausfüllen; denn diese sollen doch möglichst an die lectüre angeschlossen werden. nebenbei sei noch erwähnt, dasz sätze wie: in aquilis audacia est — aus rücksicht auf die deutsche sprache unbedingt hätten vermieden werden müssen. der sextaner überträgt zunächst wörtlich: 'in den adlern ist kühnheit.' das ist schlechtes deutsch, aber er kann es nun einmal nicht besser. ich habe wenigstens, als ich von der

das urteil Vogts ('zur frage über den lateinischen unterricht am gymnasium', n. jahrb. 1888 s. 296 f.): 'Meurer und Perthes .. begehen den fehler der formalistischen methode in noch schlimmerer weise als diese selbst. sie machen wieder die lectüre ausschlieszlich zum mittel der grammatik und wortkunde. bei ihnen fehlt besonders am anfang jede rücksicht auf die beschaffenheit des inhalts; damit die gelernten vocabeln und eingeübten formen vorkommen können, musz der knabe über gott und welt und wer weisz sonst noch was unterrichtet werden.'

Die beste rechtfertigung meiner kritik hat Meurer selbst geliefert, indem er noch ein zweites lesebuch geschrieben hat: 'Pauli sextani liber' (ebenfalls im verlage von H. Böhlau in Weimar erschienen). ich unterziehe auch dieses einer betrachtung. ich kann mich kurz fassen, da dasselbe nach meiner überzeugung als ein fehlgriff bezeichnet werden musz. das bestreben Meurers, den stoff einheitlich zu gestalten, verdient an und für sich höchstes lob; dasz er aber die erzählung in die gegenwart verlegt hat, heiszt meines erachtens mit dem lateinischen ein spiel treiben. es kommt mir gerade so vor, als wenn man einem antiken marmorstandbilde moderne kleidung anziehen wollte. Meurers sache wird dadurch nicht besser, dasz er einen sextaner zum träger der handlung gemacht hat. die feldpostbriefe vollends sind ein ganz unglücklicher einfall. wie darf man die sprache längst vergangener jahrhunderte zu künsteleien gebrauchen wie z. b. 'luftschiff', 'erbswurst' und so fort!

Auch der von Meurer in 'Pauli sextani liber' angewendeten methode kann ich nicht zustimmen. er hat sich im groszen und ganzen an Perthes angeschlossen. im ersten und zweiten capitel läszt er schon den indic., den conj. und den imperat. praes. act. lernen. dann folgen in bunter reihe: sum, erste conjugation, dritte declination, zahlwörter, comparation, zweite conjugation, vierte und fünfte declination, pronomina, vierte und dritte conjugation. die natürliche gliederung der formenlehre in nomina, verba, partikeln ist also vollständig über bord geworfen; an die stelle derselben ist ein willkürlich zusammengesetztes mosaikbild getreten. ich sage: willkürlich, denn wie will man es z. b. rechtfertigen, dasz die vierte und fünfte declination von der dritten losgerissen sind, mit der sie doch so viele berührungspunkte haben? dasz eine solche methode unwissenschaftlich ist, bedarf keines beweises — denn jede wissenschaft verfährt gesetzmäszig — sie ist jedoch auch noch unpädagogisch. für den lateinischen anfangsunterricht sowie für jeden andern können meiner ansicht nach nur zwei grundsätze gelten: 1) es musz vom leichteren zum schwereren aufgestiegen werden, 2) das zusammengehörige musz auch im zusammenhang behandelt werden. das ermöglicht ein angemessenes, ruhiges fortschreiten: das einzige mittel, den hin- und herflackernden geist eines knaben in die schranken gleichmäszigen

teuer hören. ich verstehe deshalb nicht, weshalb Vogt erzählungen aus der mythologie 'besser für quinta aufgespart' wissen will. die fabeln mit ihren einförmigen tiergestalten müssen zuletzt ermüdend wirken. es fehlt somit an wirklicher 'abwechselung' und die 'einheitlichkeit' des ganzen ist doch nur eine rein äuszerliche. für das von Vogt gepriesene übungsbuch von Lattmann, welches lauter fabeln enthält, kann ich mich auch deshalb nicht erwärmen, weil ich der Lattmannschen methode nicht zuzustimmen vermag. schon dasz Lattmann ein gemisch von einzelsätzen und zusammenhängenden stücken bringt, halte ich für unvorteilhaft; noch unsympathischer ist mir die art und weise, wie er die alleinseligmachende induction durchgeführt hat; denn er weist dem lehrer die rolle einer maschine zu, deren gang genau nach vorschrift geregelt ist. eine ausführlichere erörterung meiner bedenken musz ich allerdings einer spätern gelegenheit vorbehalten. ich bemerke deshalb für jetzt nur so viel, dasz ich mich auch ganz entschieden gegen Lattmanns formenlehre erkläre. dasz die 'ergebnisse der sprachforschung' verwertet worden sind, hat weiter nichts zur folge gehabt, als dasz z. b. die dritte declination mit den unglückseligen s- und i- und u-stämmen ein wahres kreuz für lehrer und schüler geworden ist. ich habe das wenigstens gefunden, als ich in sexta nach Lattmann unterrichtet habe.

Ich gehe nun zur besprechung meines eignen lesebuchs und zugleich zur antikritik gegen Mewes über. er beginnt ganz Homerisch mit einer feierlichen anrufung, wenn auch nicht der Muse, so doch der — directorenversammlungen. eine solche hat nemlich bei der beratung über ziel und methode des lateinischen unterrichts die these angenommen: 'übungsbücher, deren übungsstoff fehler gegen die reine latinität enthält, sind vom schulgebrauche auszuschlieszen.' auf grund dieser these warnt Mewes vor meinem lesebuche, 'weil es von anfang bis zu ende in seinem latein von germanismen und in seinem deutsch von latinismen strotze'.

Zunächst glaube ich nicht an die unfehlbarkeit der directorenversammlungen, vor deren 'hochdaherfahrenden worten' Jäger in seinem bereits erwähnten 'pädagogischen testament' warnt (s. 3 nr. 4; vgl. auch nr. 17). um so weniger, als dieselben directoren sich noch keineswegs einstimmig gegen das lesebuch von Ostermann erklärt haben. und doch enthält dasselbe gleich zu anfang folgende verstösze gegen die 'reine latinität': silva umbram parat (I 9 = I 10); copiae patriae victoriam parant (I 19); dementia saepe lacrimas parat (I 21); constantia incolarum saepe fortunam patriae parat (II 7); victoria copiarum incolis laetitiam parat (III 3; vgl. III 6. 9. 14. 19. 20). es wird eben nichts so heisz gegessen, als es gekocht wird. die directoren wissen nur zu gut, dasz die pädagogik in noch viel höherem grade als die politik 'die kunst des möglichen' ist. es kommt blosz darauf an, dasz latinismen und germanismen nach kräften vermieden werden. dieses ideal zu erreichen,

weisz augenblicklich nur zwei unclassische worte namhaft zu machen: subiecti (= unterthanen) und historia (geschichte = erzählung); jenes ist Taciteisch, dieses dichterisch. dasz ich Ciceronianische ἅπαξ εἰρημένα benutzt habe, wie: vehiculum (= fahrzeug), mirum — verum — tempus est, ut — wird man doch nicht als unstatthaft bezeichnen wollen. ebenso gibt Wagener ('hauptschwierigkeiten der lateinischen formenlehre') im acc. pl. m. von duo die formen duo und duos als gleichberechtigt an; wer will mich also tadeln, wenn ich aus praktischen rücksichten duos gewählt habe? ja, hätte ich mir nicht in meiner einleitung diese freiheit der bewegung ausdrücklich gewahrt, so würde Mewes meine kleinen sünden gegen die 'reine latinität' gar nicht bemerkt haben. hat er doch mit solcher eile kritisiert, dasz er eine wichtige stelle meines vorworts verstümmelt! er läszt mich sagen: 'jedoch bin ich öfters mit bewuster absicht vom Ciceronianischen sprachgebrauche abgewichen', verschweigt aber meinen nachsatz, auf den alles ankommt: 'sobald ich dadurch dem schüler eine erleichterung verschaffen zu können glaubte.' (so z. b. durch die latinisierung der griechischen namen auf ē, die bei Cicero nicht vollständig durchgeführt ist.)

Sed haec hactenus. Mewes hat sich nicht die mühe genommen, sein verdammungsurteil zu begründen; was soll ich da den leser mit einer ausführlichen widerlegung ermüden, die doch nur dann wirksam sein würde, wenn ich das halbe buch wieder mit abdruckte? hingegen kann ich seinen zweiten hauptvorwurf auf der stelle entkräften. er behauptet nemlich, man suche vergebens 'an der einrichtung' meines werkes 'nach irgend einem neuen princip, wodurch es den vorzug vor den zahlreichen büchern ähnlicher art zu gewinnen versucht hätte'. thatsächlich ist schon die anordnung des grammatischen übungsstoffes eine neue. wie Meurer denselben in 'Pauli sextani liber' nach dem vorgange von Perthes zurechtgemacht hat, haben wir bereits oben gesehen. noch radicaler verfährt Lutsch in seinem neuerdings erschienenen 'lehr- und lesebuch für sexta'. er beginnt mit der zweiten declination, dann folgen: erste declination, adjectiva auf us, a, um, sum, erste conjugation, worte auf er nach der zweiten und adjectiva auf er, a, um, dritte declination, adjectiva der dritten, vierte und fünfte declination, pronomina, zweite conjugation, vierte conjugation, dritte conjugation, comparation, adverbia, zahlwörter. Lattmann ordnet den stoff so: erste und zweite declination, praesens und impf. act. der ersten conjugation, adjectiva der ersten und zweiten, pronomina possessiva, praes. und impf. von sum und vom activum der zweiten conjugation, dritte declination, futurum, perf. und plusquampf. von sum, amo und deleo, perf. der zweiten conjugation, pronomina, fortsetzung der dritten declination, adjectiva der dritten, fortsetzung der dritten declination, vierte und fünfte declination, passivum der ersten und zweiten conjugation, comparation, die vier conjugationen, präposi-

geister zu fesseln'; er meint aber, dieser vorteil gienge infolge der 'groszenteils banalen art der erzählung' wieder verloren. da haben wir abermals ein kraftwort, welches beweist, wie wenig Mewes zum richter über diesen gegenstand berufen ist. 'banal' musz — vom standpunkte erwachsener aus betrachtet — jedes buch werden, dessen stil sich nicht über die einfache ausdrucksweise von sextanern erheben darf. oder weisz Mewes nicht, dasz ein sextaner eine andere sprache führt wie ein primaner? dasz er fast ausschlieszlich in hauptsätzen redet und dieselben nicht einmal verbindet, es sei denn durch 'und da'? dasz er conjunctionen und relativa selten anwendet? dasz er bei der wiedergabe von worten anderer personen sich gern der directen rede bedient? diesen und ähnlichen eigentümlichkeiten musz doch ein lesebuch für sexta gerecht werden, wenn es der fassungskraft der knaben nicht zu viel zumuten will. zudem sollen die lesestücke doch auch zur einübung grammatischer formen dienen! das schönste ist dabei nur, dasz ich stellenweise die Odyssee fast wörtlich übersetzt habe. ich greife die ersten besten stücke heraus, z. b. st. 163 = Od. IX 252 ff., st. 168 = IX 398 ff., st. 170 = IX 506 ff., st. 224 = XX 199 ff., st. 231 = XXI 207 ff. ich kann mich also mit Homer trösten.

Doch ich will meine antikritik nicht über gebühr ausdehnen, obschon ich noch auf manche einzelheiten hinweisen könnte, durch welche sich mein lesebuch von andern ähnlicher art erheblich unterscheidet. es scheint mir nun aus meinen ausführungen zweierlei hervorzugehen 1) dasz Mewes das werk, welches er so scharf kritisiert, nur durchblättert, nicht aber durchstudiert, und 2) dasz er sich mit dem lateinischen unterrichte in sexta besten falls blosz theoretisch beschäftigt hat. in der that hat er — wenn ich aus programmen des rechten belehrt bin — niemals in sexta lateinischen unterricht erteilt. dieser umstand erklärt vieles, entschuldigt aber nichts, und ich weise deshalb die Mewessche recension entschieden zurück. noch sind wir im schulwesen nicht so weit, dasz das höhere alter und das studium der pädagogischen litteratur die praktische erfahrung ersetzen könnten. einer unbefangenen kritik kann ich mit der ruhe entgegensehen, die dem bewustsein gewissenhafter arbeit und redlichen strebens entspringt. dafür bürgt mir schon der umstand, dasz mein buch z. b. in der Berliner philologischen wochenschrift (jahrg. X nr. 4 vom 25 jan. 1890 s. 134 f.) folgendermaszen besprochen worden ist: 'es zeichnet sich aus durch eine wohlerwogene beschränkung des lernstoffes, durch einrichtung und anordnung, welche bei stetigkeit der einübung den erwerb eines bleibenden besitzes von formen und vocabeln im auge haben, und vor allem dadurch, dasz der jugend auch in dem übersetzungsmaterial eine gesunde, angenehm schmeckende und bekömmliche speise gereicht wird.'

Eisenach. Fr. Sigismund.

solche witterung ist, wie Kobert in der einleitung zeigt, der entwicklung jener giftigen getreidekrankheit, die man mit dem namen mutterkorn bezeichnet, nur zu günstig. als nun die Athener, städter und landleute, in der belagerten stadt eingepfercht waren und sich im wesentlichen auf die ernährung aus jenem mit giftigen bestandteilen vermengten getreide angewiesen sahen, da konnte es nicht ausbleiben, dasz bei ihnen die krankheit einen ganz andern und viel schlimmern verlauf nahm als bei den Spartanern, und dasz alle merkmale, welche die schriftsteller der alten, vor allen Thukydides, angeben, sich vollständig mit denen decken, die auch heute noch bei vergiftung durch mutterkorn beobachtet werden. also 'die athenische pest eine blatternepidemie bei einer an latentem ergotismus leidenden bevölkerung', das ist eins der vielen wichtigen ergebnisse der Kobertschen untersuchung.

Stettin. Chr. Muff.

45.
ROBERT BINDE.

Ein lehrerleben, reich an kämpfen gegen hemmende gewalten, reicher an gottvertrauen und 'jenem glauben, der uns nie verfliegt', hat am 20 november des vorigen jahres seinen abschlusz gefunden.

Auf dem katheder traf den verblichenen, für dessen geschicke diese zeilen in weitern kreisen teilnahme wecken sollen, der todbringende schlaganfall, der ihn noch zwei tage auf das sterbelager streckte.

Wenn auch der heimgegangene, oberlehrer dr. Robert Binde vom königlichen evangelischen gymnasium zu Glogau, mit arbeiten rein philologischer natur selten und in dieser zeitschrift nie an die öffentlichkeit getreten ist, so war er doch pädagog und lehrer im vollen sinne des wortes, und ein abrisz seines lebensganges dürfte gleichalterigen — er war am 13 april 1823 geboren — erinnerungen an alte zeiten erneuen, jüngeren aber einen lohnenden blick in die vergangenheit eröffnen.

Seine eltern waren uhrmachersleute; in einem kleinen häuschen an der ecke der Burgstrasze und des marktplatzes zu Gardelegen erblickte er das licht der welt. eine kleine zeichnung seines elternhauses hieng als teuerster besitz über seinem stehpult. ungemein fesselnd wuste er aus seiner kindheit zu erzählen; das leben der kleinen altmärkischen stadt, unter deren einwohnerschaft die originale nicht spärlich vertreten waren, bot seinem geiste die ersten eindrücke, die bei seinem tiefen gemütsleben unauslöschlich darin haften sollten und einen zug zu gesundem humor in ihm entwickelten.

Auch an tragischen einwirkungen fehlte es nicht; von wiederholten feuersbrünsten, die, wie man munkelte, von verbrecherischer hand angelegt waren, von einer weitverzweigten diebesbande, die auch an der Berliner quästur einen einbruch ausübte und deren entdeckung in die kleine stadt unweit der hannöverschen grenze hineinspielte, wuste er aus treuem gedächtnis, und wenn er sich sehr wohl fühlte, in der sprache Reuters zu berichten. leider hat sein unerwarteter tod seinen plan, diese erinnerungen niederzuschreiben, vereitelt.

Nach besuch der heimatlichen bürgerschule arbeitete er bis zum 18n lebensjahre als gerichtsschreiber; denn es lag nicht im willen seiner eltern, ihn einer höheren laufbahn zuzuführen.

Aber sein reger geist liesz ihm keine ruhe; für seine kargen spar-

So fehlte es oft seinem nie müden eifer an der ermutigung, die von auszen kommt. um das wichtigste hervorzuheben, er beteiligte sich an einer von der Göttinger philosophischen facultät gestellten preisbewerbung. die unsäglichen schwierigkeiten, die jeder wissenschaftlichen arbeit in einer kleinen stadt erwachsen, überwand er durch eine unvergleichliche ausdauer. eine überwältigende erinnerung, als er eines abends vor dem postgebäude im dämmernden zwielicht mit zitternden händen die höchst anerkennende antwort der facultät entfaltete und entzifferte! das seiner arbeit gespendete, redlich verdiente lob ergriff ihn in tiefster seele. den ersten preis erhielt er leider nicht, weil die gewünschte vollständigkeit nicht erreicht war; der zweite preis, zu dessen erringung die bedingungen anderer natur waren, war anderweitig vergeben. für ihn war gleichwohl der abend einer der denkwürdigsten seines lebens.

Noch öfters hat er sich hiernach an preisbewerbungen beteiligt und fast immer mit ähnlichem erfolge; er erwarb die anerkennendsten worte und gieng um ein haar des ausgesetzten preises verlustig. gleichwohl blieb mismut und verzagtheit seiner natur fern, 'ich bin schon ein pechvogel' war die einzige klage, die man hörte. als sonnenstrahl in das letzte jahr seines lebens (1889) fiel ein anerkennungshonorar von 500 mark, das er vom allgemeinen deutschen schriftstellerverbande für eine arbeit über Lessings stellung zur frage der wiedergeburt erwarb.

Die Göttinger preisschrift beschäftigte ihn unausgesetzt weiter; es war schwierig, einen verleger für das weitläufig angelegte werk zu finden; die einleitung ist in erweiterter gestalt als broschüre bei Dümmler in Berlin 1880 erschienen unter dem titel: 'das soll und haben der menschheit. kritische einleitung in die philosophie der geschichte von dr. Robert Binde.'

Zum druck gelangte ferner im verlage von C. Flemming in Glogau eine rede über Fichte als denker und staatsbürger zu dessen hundertjährigem geburtstage, die unter dem namen Otto Dorneck geht.

Hieran schliesze sich eine übersicht seiner programmabhandlungen nach der zeitfolge:

1) de Cleonis oratione quae est in tertio libro Thucydidis commentatio critica et exegetica. 1859.
2) Aristobulische studien. I. 1869.
3) Aristobulische studien. II. 1870.
4) I. über raum und zeit. 1867.
5) II. über kraft und stoff. 1868.
6) L. Annaeus Seneca quid censuerit de rerum natura ac de vita humana. 1883.
7) begriff, urteil und schlusz in ihrer gemeinsamen wurzel. I. 1887.
8) begriff, urteil und schlusz in ihrer gemeinsamen wurzel. II. 1889.

Gedruckt wurden auszerdem einige kritiken von dissertationen und schulbüchern, sowie mehrere belletristisch gehaltene aufsätze, kleinere gedichte, rätsel u. dgl.

Sein reich entwickeltes redetalent stellte er jederzeit bereitwillig in den dienst der schule, dank und anerkennung erntete er damit mehr als sein bescheidener sinn begehrte in der loge, seine populär-wissenschaftlichen vorträge und vorlesungen stehen in gutem andenken bei seinen mitbürgern.

Wenn wirklich die zeit in den hintergrund getreten ist, wo zur wertschätzung eines lehrers die frage: was hat er geschrieben? was ist von ihm gedruckt? in erster linie mitsprach, so darf man dem urteil der schüler des heimgegangenen einiges gewicht beilegen, die nah und fern durch seinen tod im innersten erschüttert wurden und sein andenken durch ein denkmal zu ehren im begriff sind. vielleicht also ist er jenen eher beizuzählen, bei denen man fragen musz, wie sie gelebt, gesprochen, gelehrt, was sie gewirkt haben.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

47.

DER ZUDRANG ZU DEN GELEHRTEN BERUFSARTEN, SEINE URSACHEN UND ETWAIGEN HEILMITTEL.

Bekanntlich hat der realschulmännerverein die bearbeitung dieser frage als preisaufgabe gestellt. das preisgericht bestand aus den abgeordneten Seyffert-Magdeburg, v. Zedlitz-Neukirch, den professoren Paulsen und Conrad, dem vortragenden rat im unterrichtsministerium Höpfner, den directoren Steinbart und Schauenburg. es wurde entschieden, dasz keine der 76 eingelieferten arbeiten den vollen preis erhalten solle, dasz die verfasser der beiden besten arbeiten sich in den preis zu teilen hätten. dieselben sind professor Pietzger, oberlehrer am gymnasium zu Nordhausen und professor Treutlein am gymnasium in Karlsruhe. beide schriften sind, zu einem band vereinigt, erschienen bei O. Salle in Braunschweig. wir können es verstehen, dasz es dem preisgericht unmöglich schien, die eine dieser beiden hervorragenden leistungen über die andere zu stellen, und wenn wir hier uns nur mit der zweiten beschäftigen, so geschieht es hauptsächlich deshalb, weil sie nicht wie die erste sich blosz auf Preuszen beschränkt. wir möchten durch eine möglichst gedrängte inhaltsangabe der umfassenden untersuchungen des zweiten verfassers die aufmerksamkeit auf diese hoch bedeutsame zeitfrage hinlenken und zugleich zu einer eingehenden würdigung beider schriften anregen, die wir für wichtige marksteine auf dem wege zu einer gesunden schulreform ansehen.

Die bezeichnung 'gelehrt' wird man wohl mit beiden verfassern gelten lassen für alle fächer, deren ergreifung eine durch akademische studien zu erwerbende vorbildung voraussetzt. auch in der beantwortung der grundlegenden frage nach den gründen, welche zur ergreifung eines gelehrten faches drängen, wird man beiden zustimmen können: es sind entweder natürliche, in der unveränder-

geschehen durch die hebung des einzelnen. daher hat schon die instinctive empfindung der neuen ordnung der dinge viele eltern gerade der tiefer stehenden gesellschaftsschichten veranlaszt, ihre söhne dem weiter gehenden unterricht zuzuführen, um sie für den auszerordentlich gesteigerten wettbewerb auf dem wirtschaftlichen gebiete fähig zu machen. diesem bildungsstreben kommt die menge von bildungscentren fördernd entgegen, welche in Deutschland infolge der vielstaaterei besonders zahlreich vorhanden sind, ferner der in unserem jahrhundert zur wahrheit gewordene allgemeine volksschulunterricht.

Aus der angedeuteten änderung der allgemeinen politischen verhältnisse erflossen noch weitere besondere ursachen des gesteigerten zudrangs zu den höheren schulen und infolge dessen zu den gelehrten berufsarten, vor allem die einführung der allgemeinen wehrpflicht in den nichtpreuszischen staaten und die damit verbundene einrichtung des einjährig-freiwilligenwesens.

Während auf dem gewerblichen und dem kaufmännischen gebiete der bedeutend verschärfte wettbewerb durch erhöhte anspannung der geistigen kräfte die schule füllt, ist das handwerk infolge der durchführung des maschinenbetriebes zurückgegangen, und mutlosigkeit, der verlust des glaubens an die zukunft des handwerks bestimmt manchen handwerker, unter groszen opfern seinen sohn der höheren schule anzuvertrauen, um ihm die erreichung mindestens einer niederen beamtenstelle zu ermöglichen.

Auch das daniederliegen der landwirtschaft wirkt in derselben weise.

Ein weiteres wichtiges moment bilden die gesellschaftlichen verhältnisse, die gesamtheit der erscheinungen, welche man unter dem namen der socialen frage zusammenfaszt; das mit elementarer gewalt sich vollziehende aufwärtsdrängen der nach arbeitsverdienst und lebenshaltung niedersten schichten des volksganzen, um zu politischer bedeutung, zu höherem wohlbefinden zu gelangen. die folge ist, dasz die nächst höheren schichten ebenfalls gedrängt werden emporzustreben, und so durchsetzt sich jeder stand mehr und mehr mit elementen, welche den unter ihm stehenden ständen entstammen.

Aber nichts ist so bedeutsam, als die einwirkung der schulverhältnisse Deutschlands in verbindung mit den politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen zuständen. —Verfasser gibt in diesem abschnitt umfassende statistische mitteilungen über das leben der höheren schulen vornehmlich Preuszens und Badens. das gesamte deutsche schulwesen konnte er nicht derselben gründlichen betrachtung unterziehen, da die schulstatistik in den andern deutschen staaten sehr im argen liegt, doch werden hie und da auch andere deutsche staaten und selbst Österreich herangezogen. für Preuszen benutzte er die amtliche statistik der letzten 30 jahre, für Baden gieng er auf 53 jahre zurück, für

tretenden verminderung der ursprünglichen schülerzahl von sexta. dieselbe läszt sich feststellen durch einen vergleich der schülerzahl der untersten classe mit der der nächsten classe im folgenden jahr usw. nach des verfassers berechnungen für die jahre 1867—78 ergibt sich, dasz in Preuszen von den schülern der untersten classe im vierten schuljahre nicht einmal $^3/_4$ aller vorhanden waren. — 63% aller ursprünglichen sextaner der realistischen lateinschule sind mit beginn von obersecunda verschwunden. — Nicht einmal die hälfte aller sextaner der gymnasien und progymnasien erreicht obersecunda. — Dies sind diejenigen, deren 'verkrüppelte und verkümmerte bildung' herr von Gossler beklagt.

Nur 27% der den griechischen unterricht beginnenden sind es, die denselben bis zum ende der gymnasiallaufbahn genieszen. mehr als $^3/_4$ aller, die ihn begonnen, führen ihn nicht zu ende, sie werden 3—4 jahre mit der grammatik dieser sprache gequält, ohne irgend welchen genusz ihrer schönheiten zu empfinden, ohne irgend welchen inneren nutzen.

Auf grund sehr mühevoller untersuchungen der schulverhältnisse Badens wird alsdann gezeigt, dasz die einführung des einjährigfreiwilligen militärdienstes im jahre 1866 den besuch der oberen classen bedeutend erhöht hat. daher ist anzunehmen, dasz diese einrichtung ein sehr starkes anreizmittel zum übergange auf die hochschule und zum ergreifen eines gelehrten faches ist.

Mittel gegen die überfüllung.

Man hat oft gesagt, eine besserung der geschilderten misstände werde sich von selbst einstellen, das gleichgewicht zwischen angebot und nachfrage werde sich auch hier von selbst bilden, wie in den 30r und 40r jahren, so werde auch jetzt der rückschlag erfolgen. der verfasser erwidert dagegen, dasz allerdings die natürliche entwicklung der dinge im laufe der zeit einen ausgleich herbeiführen werde, aber wer auf die selbstheilkraft der natur baue, müsse auch stürmische entwicklungen, gewitterartige ausgleichungen mit in den kauf nehmen. vor allem aber gelte es, einem immer wiederholten auftreten desselben übelstandes vorzubeugen.

Die gründlichste besserung wäre eine allmähliche umgestaltung der öffentlichen meinung, welche durch die einwirkung des staates wohl angebahnt werden könnte. bekannt genug ist ja die thatsache, dasz der kaufmann, der industrielle in Deutschland im allgemeinen nicht die stellung einnimmt, die ihm gebührt und die er im auslande allgemein besitzt. Treutlein beklagt mit recht, dasz in den höchsten stellen der staatsverwaltung der jurist der geborene leitende beamte sei, man solle, meint er, auch techniker, kaufleute in solche stellungen einrücken lassen. die staatsverwaltung selbst werde davon den grösten vorteil ziehen, das sogenannte monopol des grünen tisches mit seinen einseitigkeiten werde verschwinden, die wertschätzung der nicht rein gelehrten berufsarten werde steigen und die rück-

gesellschaftlichen verhältnissen anpassen. unseren gesellschaftlichen zuständen wird aber ihr wesentliches gepräge verliehen durch das beamtenwesen. eine änderung in der fachlichen vorbildung der beamten, in ihrer anstellung würde wohl den zudrang gründlich herabmindern. aber diese besserungen würden allzu grosze nachteile bedingen, die tüchtigkeit der beamten würde darunter leiden, und wir haben alle ursache, uns unseres hingebenden, pflichtgetreuen und ehrenhaften beamtenstandes zu freuen.

Wohl aber ist eine gründliche besserung zu erhoffen von einer änderung unserer schuleinrichtungen.

Die grundgedanken einer neugestaltung des mittelschulwesens ergeben sich aus sämtlichen dargelegten verhältnissen und aus der schuldigen rücksichtnahme auf die bedürfnisse einer übergroszen mehrheit, vorausgesetzt dasz hierbei die interessen der weiter strebenden minderheit ihre vollwertige beachtung finden. — Im öffentlichen interesse einer gemeinsamen allgemeinen vorbildung und in rücksicht auf die völlige unbestimmtheit der zukunft der in die höheren schulen eintretenden knaben musz die höhere schule in eine untere und eine obere zerfallen, deren erstere eine einheitsschule sein und 5 oder 6 jahrescurse umfassen musz. die unterrichtsmittel dürfen für diese untere stufe nicht in der absicht gewählt werden, dem nach 9 jahren zu erreichenden endziele zu dienen, vielmehr musz auf der unteren stufe ein gewisser abschlusz in der bildung erzielt werden; auf der oberen stufe kommen nur unterrichtsmittel zur geltung, welche der weiter strebenden minderheit dienen.

Dem deutschen weist Treutlein in der unteren schule eine grundlegende bedeutung zu, es soll viel mehr als bisher gepflegt werden. die lebenden fremdsprachen müssen den toten vorangehen. diese forderung sei schon deshalb unabweisbar, weil unsere schüler zum wirken in gegenwart und zukunft herangebildet werden sollen, während die stete und überwiegende hinwendung auf eine fernab liegende vergangenheit die erfüllung der culturaufgaben der gegenwart schädige. französisch und englisch sollen in allen classen der unteren schule gelehrt werden, während die beiden alten sprachen der oberen schule vorzubehalten sind. das griechische soll nur für eine kleine gruppe von schülern verpflichtend sein oder auch für diese wahlfrei sein, da bei den heutigen allerseits gesteigerten anforderungen an die zu akademischen studien übergehenden diesen in ihrer mehrzahl nicht mehr möglich ist, ohne vernachlässigung von wichtigerem das griechische so zu lernen, dasz ein genuszreiches lesen der schriftsteller möglich ist. — Mit rücksicht auf neigung und anlage der schüler musz die obere stufe sich in zwei richtungen teilen, eine geschichtlich-sprachliche und eine mathematisch-naturwissenschaftliche.

Der pflege des körpers musz viel mehr zeit gewidmet wer-

eine zweite fremdsprache zu beginnen, müsse dazu führen, das latein weiter zurückzustellen, wie das in Altona und Güstrow mit dem besten erfolge geschehen. als notwendige folge ergebe sich dann die weitere hinausschiebung des griechischen. mit einer solchen änderung des lehrplans sei das zu erstrebende ziel einer einheitlichen deutschen mittelschule im wesentlichen erreicht.

Gewis lieszen sich auszer den erwähnten ursachen der überfüllung noch manche andere anführen, so z. b. die mit den höheren schulen verbundenen vorschulen, deren existenz nach unserer überzeugung aus pädagogischen gründen sich nicht rechtfertigen läszt und welche dem öffentlichen wohle mehr schaden als nützen, da sie vom beginn der schulzeit an die kinder der reicheren familien kastenmäszig absondern und dem classenhasz gerade da vorschub leisten, wo er am allerwenigsten nahrung finden sollte: beim beginn der allgemeinen schulpflicht. da die vorschulen für vornehmer gelten, so werden sehr viele knaben ihnen übergeben, für deren schullaufbahn und lebensglück durch den besuch der allgemeinen volksschule viel besser gesorgt wäre. haben sie aber die vorschule durchlaufen, so treten sie selbstverständlich in sexta ein und werden so immer mehr nach den oberen classen der gymnasien geschoben. — Unter den heilmitteln hätte wohl auch erwähnt werden können die notwendigkeit des ausbaues der elementarschulen in gar manchen kleinen und mittleren städten. der lehrplan dieser schule ist mit recht der groszen mehrzahl der schwach oder mittelmäszig begabten kinder angepasst. die gut begabten knaben erreichen jedoch schon mit dem elften jahre die erste classe, wo sie dann bis zum vollendeten vierzehnten jahre sich aufhalten, d. h. geistig still stehen müssen. es ist ganz natürlich, dasz die eltern dieses übel zu vermeiden suchen und ihre söhne selbst unter schweren opfern nach einer höheren schule bringen. ist diese schule eine lateinschule — was in Preuszen fast durchweg der fall — so ist sofort der weg zur gelehrten laufbahn betreten, denn nach der verfügung vom 31 märz 1882 sind auch die realistischen lateinschulen vorschulen für die universität und die technische hochschule.

Doch wollen wir hier nicht nach lücken suchen und mäkeln, sondern vielmehr gern anerkennen, dasz Treutlein die wirksamsten ursachen der beklagenswerten erscheinung entwickelt hat mit auszerordentlichem fleisze, ruhiger sachlichkeit und einem scharfblick für die bedürfnisse des wirtschaftlichen lebens, wie er bei mitgliedern seines standes gewis nicht häufig zu finden ist. das wichtigste und verdienstvollste seiner arbeit scheint uns der nicht zu widerlegende nachweis, dasz die einwirkung der schulverhältnisse eine geradezu verhängnisvolle ist, dasz unser höheres schulwesen sich den gesellschaftlichen zuständen besser anpassen musz und dasz eine neugestaltung desselben sich ergeben musz aus der schuldigen rücksichtnahme auf die bedürfnisse einer übergroszen mehrheit, vorausgesetzt

doch die höhere bürgerschule mehr als 50 jahre alt ist. — Warum haben sich diese schulen in Preuszen nicht in der hinreichenden zahl entwickelt? weil die unterrichtsbehörden immer nur eine theoretische wertschätzung derselben gezeigt haben, ohne selbst handelnd einzutreten. in den jahren 1827—34 wurde die beförderung von höheren bürgerschulen mehrfach durch provinzial-landtagsabschiede verheiszen, das ministerium, hiesz es, wolle zur einrichtung beiwirken, aber: 'es musz im allgemeinen bewenden, dasz anstalten dieser art nur auf kosten der communen errichtet werden können.' nur in ganz wenigen fällen wurden unterstützungen gewährt. am 30 december 1831 wurde den schlesischen ständen der antrag, drei gymnasien in höhere bürgerschulen umzuwandeln, abgelehnt. ebenso ergieng es den preuszischen ständen 1834. ein ministerialrescript vom 3 juli 1852 verfügte: 'da es bei den gegenwärtigen verhältnissen nicht möglich ist, die von mehreren seiten für diese schulen beantragten zuschüsse aus allgemeinen staatsfonds zu erwirken, so sehe ich mich zu folgenden bestimmungen veranlaszt: wenn eine zu entlassungsprüfungen berechtigte höhere bürgerschule in städten, in denen ein gymnasium sich befindet, errichtet werden soll, so hat die königliche regierung vor der einleitung des dazu erforderlichen mit dem betreffenden königlichen provinzial-schulcollegium zu communicieren, damit dasselbe das interesse des gymnasiums wahrnehmen könne.' zugleich wurde verordnet, dasz diesen schulen unter gewissen bedingungen die berechtigung zur erteilung des militärzeugnisses zu entziehen und die gründung neuer schulen zu erschweren sei. endlich die bekannte verordnung vom 7 januar 1857 verfügte: obgleich die scheidung in gymnasien und höhere bürgerschulen grundsätzlich das beste sei, könne man eine durch örtliche und individuelle verhältnisse bedingte vereinigung zulassen, in den kleinen städten solle das gymnasium die bürgerschule 'irgendwie' mit umfassen. — So hat der staat selbst die allzu grosze zahl der gymnasien verschuldet, ebenso die umwandlung der vernachlässigten und berechtigungslosen bürgerschulen in realgymnasien. Lattmann sagte schon vor 30 jahren sehr richtig, dasz die progymnasien gar nicht hätten entstehen dürfen. erst wenn das nächste, dringendste und umfassendste bedürfnis durch eine höhere bürgerschule befriedigt ist, können die vollanstalten mit neun classen sich gut entwickeln und ihre bestimmung erfüllen.

In Preuszen gibt es 535 höhere schulen, in mehr als 300 städten gibt es nur eine höhere schule, und zwar ein realgymnasium oder — was meistens der fall — ein gymnasium. alle knaben, welche eine bessere bildung als die der volksschulen haben sollen, alle diejenigen normal begabten kinder, welche nicht drei jahre in der ersten classe der volksschule brach liegen sollen, müssen in diesen städten die lateinschulen besuchen. wollte man nun in jeder dieser städte neben der lateinschule noch eine höhere bürgerschule errichten, so würde dies die aufgabe des staates sein, denn den gemeinden kann

standteil einer früheren bildungsepoche angesehen wird, dem man ein baldiges seliges ende wünscht, in demselben grade ist der deutsche aufsatz in den vordergrund gerückt worden und scheint für die nächste entwicklungsstufe unseres höheren schulwesens den mittelpunkt des gesamten unterrichts bilden zu sollen. er soll dazu dienen, den niederschlag geistiger bildung, die dem schüler aus so vielen kanälen zuflieszt, zu offenbaren, das von stufe zu stufe wachsende masz geistiger bildung zu veranschaulichen und zu festigen. der deutsche aufsatz verlangt also zweierlei vom schüler: 1) dasz er den inhalt seiner erlangten geistigen gesamtbildung nach jedwedem seiner bildung entsprechenden gesichtspunkte so darstelle, dasz der leser ein klares bild von dem im thema gelegenen gedankenkreise erhält. 2) soll der schüler nicht nur ein klares, übersichtliches, sondern auch auf den formensinn des lesers angenehm wirkendes, schönes bild seines geistigen inhalts liefern. der aufsatz soll also in erster linie geistige klarheit und schärfe erzeugen und den schüler durch allmähliche übung dahin bringen, dasz er eine gröszere anzahl geistiger factoren gleichzeitig zu übersehen vermag und, was die formale seite betrifft, dazu dienen, dasz der schüler seine muttersprache in einem gewissen gröszern umfange beherschen lerne und die fähigkeit erlange, sich klar und verständlich auszudrücken und für die den manigfachsten gebieten angehörenden gegenstände den ihnen zukommenden, ihnen gemäszen ausdruck zu finden, worin Goethe als unerreichter meister ihm zum muster dienen kann. haben wir so zweck und ziel des deutschen aufsatzes festgestellt, so ist die nächste frage: welche art von aufsatzthemata ist geeignet, die dem deutschen aufsatze gestellte aufgabe zu lösen? um diese frage zu beantworten, müssen wir die vergangene und gegenwärtige schulpraxis kritisch beleuchten; dann wollen wir untersuchen, welche richtigen gedanken die schulpraxis verfolgt und welche falschen, und versuchen, die seit Laas vernachlässigte und wenig weitergeführte so wichtige frage weiterzuführen.

Noch im anfang dieses jahrhunderts bis tief in die neue zeit hinein beherschte die logik und metaphysik, meist nach Aristoteles, unser gesamtes wissenschaftliches leben. zumal in der philosophischen und theologischen facultät, aus der die lehrer höherer anstalten hervorgiengen, hielt man streng an der philosophischen vorbildung fest und stellte die philosophie als examensfach für sämtliche prüflinge auf, was erst in neuester zeit für juristen und mediciner abgeschafft ist, für theologen und philologen aber immer noch verlangt wird. so war denn die universitätsbildung der lehrer des deutschen mehr eine allgemein philosophische, von der logik und metaphysik des Aristoteles beherscht, als eine germanistische und litterarhistorische. ein zweiter wichtiger umstand war und ist noch jetzt zum teil der kirchliche charakter, der schule und lehrern aus alten zeiten anhaftete, und den zu erneuern oder zu befestigen noch heute mancher parteigänger höchstes streben ist. diese beiden um-

ideell, intellectuell — moralisch, äuszerlich — innerlich, politisch — social — religiös, handwerk — kunst — wissenschaft hinaus. ein höheres ziel geistiger bildung und vollkommenheit aber besteht darin, unter gegebenen dingen mit scharf combinierendem verstand alle für einen bestimmten gesichtspunkt in frage kommenden factoren ausfindig zu machen und concentriert zu übersehen, scheinbar unwesentliches als wesentlich zu erkennen, das haupt- und nebensächliche zu sondern. dieses ziel wird durch die abstracten themata mit ihren meist vagen stoffen kaum erreicht.

3) Es gibt nur verschwindend wenige sätze, sentenzen, die auf allgemeine gültigkeit und richtigkeit anspruch machen können. verstehen sie sich nun von selbst, so ist es unnötig, sie noch nachweisen zu lassen. sind sie nur halb oder in gewissem sinne gar nicht richtig, und soll der schüler dennoch ihre wahrheit erweisen, so wird er zu sophistischen künsten, dialektischen advocatenkniffen und somit zur lüge angeleitet, was unpädagogisch ist. die phrasen werden um so schwülstiger, je weniger der schüler selbst an das gesagte glaubt.

4) Der gedankenkreis, dem das thema entnommen ist, liegt meist ganz auszerhalb dessen, was der schüler kennt, und was für ihn interesse hat. er wird also gezwungen, über dinge zu reden, von denen er wenig oder nichts versteht, also wieder zur täuschung angeleitet, da er in seiner not zu verbotenen mitteln seine zuflucht nehmen musz. die 'gedanken' fehlen ihm eben.

5) Der jugend, die auf dem gebiete des praktischen lebens noch keine abschlieszenden erfahrungen gemacht hat, die sich zu allgemeinen erfahrungssätzen verwerten lieszen, liegt notwendigerweise auch nichts ferner, als solche moralitäten zu behandeln, die eine lange lebenserfahrung und tiefere lebensbetrachtung zur voraussetzung haben. wird die jugend trotzdem gezwungen, moralitäten zu behandeln, so wird sie wieder zu heuchelei und lüge angeleitet und redet über dinge, die sie nicht versteht.

6) Es ist eine bekannte thatsache, dasz die sprachliche darstellungsfähigkeit des schülers in dem masze wächst, als ihm der stoff bekannt und geläufig ist und in seinem denken und empfinden eine mächtige resonanz findet. ist eine gewisse begeisterung für das thema vorhanden, so wird auch die darstellung flüssiger, schöner; fehlt die begeisterung, ja herscht sogar innerer widerwille gegen das thema, so wird der stil steif, ungelenk, oder es herscht die inhaltlose auf täuschung berechnete phrase. dieser gefahr werden philosophisch-moralische themata sehr leicht ausgesetzt sein aus den oben entwickelten gründen.

Das sind ungefähr die bedenken, die gegen die philosophisch-moralischen themata geltend zu machen sind, die gegen die meisten der auch in neueren dispositionsbüchern, z. b. von Günther, Leuchtenberg, Schultz behandelten themata erhoben werden müssen, anderer zu schweigen, welche nur repetitionen schon dagewesener themata in

habe. hier hat der schüler gelegenheit, an gegebenes anknüpfend combinatorische fertigkeit zu erlangen und einen sein herz und gemüt interessierenden und ihm durch die eingehende schullectüre durchaus bekannten und vertrauten stoff nach irgend einem gesichtspunkte darzustellen. nun kann man freilich, nachdem ich die litterarischen themata so stark beschnitten, den einwand machen: an aufsätzen rein referierender art, wenn sie auch von einem mehr allgemeinen gesichtspunkte aus gestellt sind, kann man, zumal bei probeaufsätzen und auf der obersten stufe nicht immer, ich betone das letzte wort, genau den grad der geistigen bildung des schülers in wünschenswerter weise abschätzen. gute vorbereitung des stoffes überhaupt in der schule, tüchtiger fleisz und rege aufmerksamkeit des schülers werden zuweilen zu einer unrichtigen, zu günstigen beurteilung der geistigen reife überhaupt führen können. ich erkenne diesem bedenken einige berechtigung zu, wiewohl bei jedem examen dieser einwand erhoben werden kann; und auch gegen die philosophischen themata kann man zweifel erheben, ob sie im stande sind, den geistigen bildungsgrad genau anzugeben. aber trotzdem gebe ich zu, dasz man gegen litterarische themata als prüfungsarbeiten, wenn sie nur referierenden charakter haben, bedenken erheben kann, und so finden wir, dasz eine reihe von schulräten bei der wahl der abiturienten-themata den allgemeinen den vorzug gibt, eine andere reihe von schulräten den sog. litterarischen. eine vermittlung der beiden richtungen oder eine förderung der ganzen streitfrage ist seit Laas nicht erfolgt. so herscht denn individuelle willkür, die innerhalb derselben anstalten für die einheitliche geistesbildung der schüler immerhin etwas misliches hat. ich habe nun in meiner praxis mit gutem erfolge den versuch gemacht, die gesunden gedanken beider richtungen zu vermitteln, wohl allgemein reflectierende themata zu wählen, aber ihnen in der lectüre eine gesunde basis zu geben, alles moralisieren und ästhetisieren zu meiden und das in der litteratur und geschichte gegebene material dazu zu benutzen, gedanken und urteile mehr allgemeiner natur daraus zu entwickeln. solche themata überschritten nicht den geistigen standpunkt der schüler; diese waren nie in verlegenheit um stoff und gedanken, der stoff interessierte sie, sie konnten dabei nie ins hohle und phrasenhafte sich versteigen, brauchten nicht zu lügen und zu heucheln und waren auch nicht genötigt, nur bedingt richtiges als allgemein richtig hinzustellen, wie dies bei den meisten allgemeinen themata der fall ist. sie sind viel häufiger geistreich schillernde aperçus oder sätze, die umgekehrt gerade so richtig und falsch sind. reflectierende themata also auf grund der lectüre oder der geschichte sollen sich den aufgaben mehr referierenden charakters als höchste stufe anschlieszen! ich habe mir eine reihe derartiger themata zurecht gelegt und bin mit dem erfolge derselben recht zufrieden. dasz der gedanke auch in weiteren kreisen verbreitung finde, übergebe ich hiermit eine reihe kurz skizzierter derartiger aufgaben der öffentlichkeit.

b) innerlich:
α) seine bescheidenheit und liebenswürdigkeit.
β) sein sonniges, heiteres wesen, seine arglosigkeit, treue und offenheit.

II. diese schöne gestalt wird erbarmungslos durch Hagen gefällt. Hagen ist für ihn das rohe, kalte schicksal.
1) äuszerlich; im aussehen, auftreten, und
2) innerlich; sein höbnischer, kalt berechnender, rücksichtsloser charakter und seine herzlosigkeit.
3) er wird sein mörder.

C. schlusz: klage um den helden. gerade das schöne, wie es an Siegfried sich zeigt, ist den bösen mächten gegenüber so schutzlos!

was im liede ewig soll bestehen,
musz im leben untergehen.

3.

Kann uns zum vaterland die fremde werden?
abgehandelt an Homers schilderung vom aufenthalte des Odysseus bei der nymphe Calypso.

I. Odysseus in seiner heimat Ithaca. sein haus, hof, seine familie und umgebung.

II. Odysseus paradiesischer aufenthalt bei der nymphe Calypso. eine herliche, berückend schöne göttin, will sie ihm unsterblichkeit verleihen und mit ihm ewig auf meerumflossenem eiland glücklich sein.

III. warum wird dem Odysseus trotzdem nicht die fremde zur heimat?
a) äuszere gründe:
das ganz andere land. jede gesellschaft fehlt.
b) innere gründe:
1) liebe zur heimat, wo sein ganzes gemüt wurzelt.
2) sehnsucht nach gattin und sohn. diese tiefe liebe kann nicht durch äuszere reize der göttin und ihrer insel ersetzt werden.

IV. daher sehnt sich Odysseus trotz aller herlichkeit in das rauhe Ithaca zurück. thema!

4.

Dasselbe thema, entwickelt an Goethes Iphigenie.

5.

Wo viel freiheit, ist viel irrtum.
entwickelt an Schillers 'räubern'.

I. welche freiheit nimmt Karl Moor mit seinen spieszgesellen für sich in anspruch?
1) er wohnt nicht mit andern menschen vertraulich beisammen, sondern haust willkürlich in den freien böhmischen wäldern. 'ein freies leben führen wir' usw.

7.

Ach, der zorn verderbt die besten! dargestellt an Sophokles Aiax.

I. Aiax ist vor dem waffenstreite der 'beste' held.
   1) er ist nächst Achill der tapferste und stärkste im Griechenheer. Soph. Aiax 435. 422 f. 502. 619. 964. 1283. 1340. 1416.
   2) er besitzt hohes ehrgefühl und ritterlichen sinn. 470 f. 555. 815.
   3) er hat ein tiefes, weiches gemüt und zeigt dies gegen gattin, sohn und eltern.

II. Aiax nach dem waffenstreite im zorn verliert an wert:
   1) er ist ungerecht gegen andere und von gemeiner rachsucht erfüllt, zumal gegen Odysseus.
   2) daher verfällt er durch seine furchtbare leidenschaft in wahnsinn und begeht schreckliche greuel.
   3) er verzweifelt, zur besinnung gekommen, an sich und der welt und wird selbstmörder. also: der zorn verderbt die besten!

schlusz: bedauernswertes ende des helden.

8.

Allgemeines menschenrecht und historisches recht im kampfe mit einander. nach Goethes Iphigenie.

Die aufklärung des vorigen jahrhunderts entwickelte das wesen und die rechte des menschen nach den gesetzen der reinen vernunft und sprach den satz von der 'freiheit, gleichheit und brüderlichkeit' aller menschen aus. diese sätze standen in schroffem gegensatz zu den verhältnissen, wie sie sich historisch entwickelt hatten, und gerieten in der revolution in furchtbaren kampf. in seiner vornehmen, versöhnlichen art läszt Goethe in seiner Iphigenie denselben kampf sich abspielen.[2]

I. Iphigenie vertritt das allgemeine menschenrecht:
   1) niemand darf einen menschen deshalb hassen oder verfolgen, weil er andern stammes ist. ob barbar, Scythe oder Grieche, alle menschen sind gleich.
   2) daher schafft sie die menschenopfer ab, wozu die in Tauris gestrandeten fremdlinge bestimmt wurden. Iph. I 2. I 3.

      'der misversteht die himmlischen, der sie
      blutgierig wähnt, er dichtet ihnen nur
      die eignen grausamen begierden an.'

   3) deshalb kann sie auch den Thoas nicht, obschon er in den augen des Pylades barbar ist, hintergehen, sondern gesteht ihm die ganze wahrheit. vgl. IV 5.

---

[2] Bettingen 'grundzüge der dramatischen kunst'. Berlin, Weidmann. 1889. § 7.

schlusz: so fiel denn Wallenstein. sein schicksal ist nicht durch äuszere mächte bestimmt worden, wie dies der glaube des altertums, mittelalters und der Mohammedaner, sondern durch sein eignes ich.

'in deiner brust sind deines schicksals sterne!'

10.

Wissen ist macht.
gezeigt an Seni in Schillers Wallenstein.

Seni besitzt die seiner zeit am höchsten geschätzte wissenschaft der astrologie. wesen derselben! seine macht war daher eine grosze:
1) er besasz den mächtigsten herrn der ganzen welt zum freund und schüler. vor ihm beugte sich sogar Wallenstein. ihr nächtliches treiben in dem astrologischen turme.
2) er beherscht das denken und fühlen dieses mannes.
3) seine aussprüche sind entscheidend für das wohl und wehe von millionen!

11.

Sicher ist der schmale weg der pflicht.
nachgewiesen an Max Piccolomini in Schillers Wallenstein.

Soll sich Max für oder gegen Wallenstein erklären, als dieser mit den Schweden gemeinschaftliche sache macht?

I. das gefühl, das herz von Max schwankt:
   a) der von ihm bisher vergötterte Wallenstein, seines lebens stern, sucht ihn für seine pläne zu gewinnen gegen Österreich.
   b) die liebe zu Thekla, Wallensteins tochter, zieht ihn mehr denn je zu Wallenstein.
   c) die verachtung gegen seinen heimtückischen vater und das ganze Wiener cabinet vermehrt sein schwanken, ob er sich nicht an Wallenstein anschlieszen soll.

II. die pflicht zeigt ihm in diesem gewirr verschiedenartigster auf ihn einstürmender gefühle den sichern weg; er dient seinem vaterlande und wendet sich von dem verräter, wenn auch mit blutendem herzen ab.

schlusz: ehrenvoller tod des Max, während Wallenstein durch sein schwanken sich ein tragisches ende bereitet.

12.

Wahre neigung vollendet sogleich zum manne den jüngling.
nachgewiesen an Hermann in Goethes Hermann und Dorothea.

I. Hermann ist vor seiner liebe zu Dorothea ein jüngling, d. h. noch nicht gereift, fertig und vollendet in seinem wesen.

länder, was er seinem scharf durchdringenden geiste und seiner bildung verdankt, die weite kreise umfaszt.

II. in seiner gesinnung: er ist absolut vorurteilslos:
  a) in religiöser beziehung:
    1) trotzdem er Jude ist, nimmt er das Christenkind Recha als sein eignes an und ist ihm ein liebevoller vater.
    2) er hält alle glaubensgenossenschaften für gleichberechtigt und liebt in jedem nur den guten menschen, nicht den guten oder wahren glauben.
  b) in politischer beziehung. ihm gilt jede staatsform gleich. den mohammedanischen fürsten Saladin unterstützt er mit namhaften geldsummen. so zeigt sich Nathan als wahrer weltbürger.

schlusz: welcher unterschied von dem schacherer Shylok!

15.

Der wirt zum goldenen löwen, das bild eines pfahlbürgers.

Umschreibung und erklärung des wortes pfahlbürger. wie die pfähle den bann der stadt einzäunen und von der übrigen welt abschneiden, so ist auch die bildung des wirtes eine eng beschränkte.

1) er liebt die alte tracht seiner jugend, von da ab ist er nicht mehr fortgeschritten, ist beschränkt. beispiele!
2) trotz seines im vergleich zu den verhältnissen der groszen welt kleinen beschränkten daseins, das er sich geschaffen, ist er darauf so stolz, als ob es nichts gröszeres gebe. er zeigt sich also in seiner wertschätzung beschränkt, indem er nur den maszstab des kleinen städtchens anlegt.
3) er kann kaum abweichende meinungen vertragen und würdigen, zeigt sich also beschränkt. dem sohne gegenüber.
4) als heraufgekommener bürger beurteilt er den wert der von Hermann zu wählenden frau nur nach dem ihm verständlichsten gesichtspunkte, dem geld, weisz also nicht, dasz es andere bessere kriterien für diese beurteilung gibt, ist also beschränkt.
5) äuszerlichen glanz und flitter, scheinbildung beurteilt er falsch und verkennt den guten kern in Hermann, der doch die hauptsache ist, zeigt sich also beschränkt.

also! er ist ein pfahlbürger, aber ein rechter biedermann.

16.

Religiöser fanatismus, dargestellt an Thibaut d'Arc.

17.

Mortimer in Schillers Maria Stuart, ein fanatiker.

c) oder wie sie in den jetzigen zustand gekommen. (wagen der Juno. Agamemnon bei Homer.)
d) indem er die geschichte des gegenstandes erzählt. (scepter des Agamemnon.)

2) schöne körper: indem der dichter die wirkung schildert, die sie auf andere ausüben. (Helena und die troischen greise bei Homer.)

22.

Welche verschiedenen empfindungen beim anblick der natur stellt Walther, Klopstock und Schiller dar?

I. Walther: naive freude und glückseligkeit im frühjahr, trauer im winter. die verschiedenen stimmungen werden in beziehung zum liebesleben gesetzt. 'frühlingssehnsucht.' 'winterklage.' 'frühling und frauen.'

II. Klopstock:
a) die natur erfüllt in ihren wundern den menschen mit verehrung gottes, des schöpfers derselben. denn es zeigt sich darin
1) seine allmacht. } frühlingsfeier.
2) seine güte. }
b) die natur erfüllt den menschen mit den edelsten, erhabensten gefühlen, zumal mit der freundschaft. (Zürchersee.)

III. Schiller 'spaziergang': die natur ist ewig unwandelbar dieselbe, ewig gerecht, so sehr sich auch der mensch in seinen wünschen, leidenschaften ändert,
1) im verein mit der natur,
2) als beherscher der natur,
3) als feind oder verbesserer der natur.

'und die sonne Homers, siehe, sie lächelt auch uns!'

CREFELD. BETTINGEN.

49.

ÜBERREDET EMILIA GALOTTI IHREN VATER DURCH WAHRHEIT ODER DURCH EINE UNWAHRHEIT?

Ernst Jeep versucht in seinem aufsatze 'der tod der Emilia Galotti' (in diesen jahrb. 1889 hft. 12) die von mir (ebd. 1888 hft. 10) gegebene lösung des problems zu widerlegen. ich habe dort auf die bisher unbeachtet gebliebene schriftstellerische eigentümlichkeit Lessings, die auch in seinem leben analogien hat, hingewiesen, dasz er gern gerade die edelsten charaktere in seinen dramen ihren edelmut durch eine unwahrheit deutlich an den tag legen läszt. in rücksicht auf diese thatsache, die auch Jeep anerkennt, fasse ich die bekannten worte, wodurch Emilia den vater bewegen will, ihr den tod zu geben ('aber nicht über alle verführung' usw.), einfach als eine unwahrheit. ich kann nicht an-

Jeep nimmt es, besonders wo er pointiert spricht, mit dem ausdruck nicht so genau (das zeigt u. a. auch der schlusz seines aufsatzes, wo er irrtum und unwahrheit verwechselt) — und leider sind auch seine gedanken nicht ohne innern widerspruch! hier nennt er Emilien ein 'frommes unschuldsvolles kind' und kurz vorher will er es wahrscheinlich machen, dasz sie ernstlich fürchte, sie werde dem prinzen nicht widerstehen können, werde ihm ihre unschuld preisgeben. 'sie hat warmes heiszes blut; ihre sinne werden sie fortreiszen; sie ist doch Italienerin.' — Wenn welterfahrene menschen solche wendung auch vielleicht objectiv nicht für ganz unmöglich erklären würden: wie kann ein 'frommes unschuldsvolles kind' solches über sich selber denken, solche macht der eignen sinnlichkeit auch nur ahnen?!

An diesem punkte scheitert nun auch der von Jeep selbst gemachte positive lösungsversuch: Emilia liebe freilich den prinzen nicht, aber sie fürchte die möglichkeit ihres falles durch verführung.

Um dies wahrscheinlich zu machen, versucht er einerseits das verhältnis zwischen Emilia und Appiani als ein recht kühles hinzustellen; Emilia 'liebe' den grafen nicht, 'wie das weib den mann', sondern 'verehre' ihn, den würdigen, nur 'wie das kind den vater'. — Sonderbar, dasz jemand Lessing so misverstehen kann! jene einzige schöne scene, wo wir Emilien mit ihrem verlobten zusammen sehen (II 7), zeigt uns zwar keine lebhafte empfindsamkeit oder viel zärtlichkeitsäuszerungen — dergleichen liebte Lessing weder im leben noch in der dichtung — aber sie läszt es uns deutlich genug erkennen, dasz Emilia in ihrer liebe glücklich ist; keinerlei mangel an freudigkeit ist an ihr zu bemerken an dem tage, wo sie sich dem grafen fürs leben unlöslich verbinden wird. wie umspielt sie ihn fröhlich mit ihrer liebe und möchte auch ihn, dem eine wolke, ein schatten auf dem gemüte liegt, so gern recht froh haben; seinen augen möchte sie — ohne alle eitelkeit — wohlgefällig sein und gerade in dem gewande und schlichten schmucke will sie wieder vor ihn treten, worin sie ihm zuerst gefallen. welche lieblichkeit und zartheit liegt in dieser scene! wie gesund und richtig ist auch in der vorhergehenden scene ihr natürliches gefühl: 'der graf musz das wissen. ihm musz ich es sagen.' und wiewohl sie dann 'der bessern einsicht' ihrer mutter sich gern unterwerfen will, musz sie doch sagen: 'ich dächte doch, ich behielte lieber vor ihm nichts auf dem herzen.'

Anderseits möchte Jeep die 'geheimnisvolle macht von Gonzagas persönlichkeit' hier gern recht stark in anschlag bringen, damit man sieht, Emilia habe grund sie zu fürchten. es ist ja bekanntlich schon öfter von dieser angeblichen 'dämonischen' gewalt des prinzen, von seiner für weiberherzen hinreiszenden persönlichkeit geredet worden — gefabelt worden: in Lessings drama ist sie nicht vorhanden. es wäre Lessing ein leichtes

seine meisterschaft in consequenter charakterzeichnung, wenn er das charakterbild seiner heldin in der letzten entscheidenden scene noch so verzerrt, und so widerlich verzerrt hätte?!

Doch für éins bin ich Jeep dankbar. er vermiszt in meinem aufsatze die motivierung für Emilias wunsch zu sterben. der von mir angeführte grund: 'nachdem ihr verlobter ermordet und, wie sie sich sagen musz, mit durch ihre eigne verfehlung, durch jenes unglückselige verschweigen ums leben gekommen ist, da kann sie nicht mehr leben, ihr lebensglück und ihre lebenslust sind vernichtet' — diese erklärung genügt ihm nicht, und 'um so weniger als sie den wunsch zu leben offen ausspricht: ... «lassen Sie uns fliehen, mein vater».' — Dieser einwand gibt mir anlasz, auch das motiv zu Emilias wunsche selbst noch genauer zu erörtern, während es mir in dem vorigen aufsatze nur um den nachweis jener Lessingschen maxime zu thun war und dasz durch beachtung derselben der bedenkliche anstosz in Emilias charakter wegfällt.

Die worte 'lassen Sie uns fliehen, mein vater' sind nun freilich nicht, wie Jeep meint, ein bestimmter ausdruck für den wunsch zu leben; vielmehr drücken sie nur das naturgemäsze, unwillkürliche verlangen aus, fortzukommen von dem orte des schreckens und aus der nähe des verhaszten frechen und zudringlichen mörders. aber sie zeigen uns allerdings zugleich, wie ich Jeep zugeben musz, dasz Emilia nicht sofort nach der kunde von Appianis tode den gedanken selbst zu sterben gefaszt hat. sie hat eben — und das ist wieder ganz naturgemäsz — nicht etwa ein für diese umstände fertig gestelltes programm sofort bereit. erst als sie erfährt, dasz sie nicht fliehen kann, sieht sie ihr unglück, ihre notlage so verschärft, dasz sie sofort zu sterben begehrt. ihr lebensglück ist vernichtet, und nun soll sie auch noch in der nähe des verabscheuten frechen menschen bleiben, ausgesetzt seiner begehrlichen lasterhaften zudringlichkeit, die ihr durch die form galanter liebenswürdigkeit um kein haar besser und erträglicher wird. welch eine widerwärtige, scheuszliche existenz für eine edle jungfrau, auch nur einige tage oder wochen lang den zudringlichkeiten, liebenswürdigkeiten eines lasterhaften menschen schutzlos ausgesetzt zu sein! wie empörend und unerträglich für das gefühl jeder ehrenwerten jungfrau — eine schmachvolle antastung ihrer persönlichen ehre, auch wenn weder gewalt noch verführung sie überwinden wird. ists denn so unverständlich, dasz ihr weibliches ehrgefühl (samt dem allgemeinen bewustsein der menschenwürde) solch eine unwürdige lage nicht dulden mag und kann, dasz sie den rettenden tod so dringlich begehrt?!

Ihr vater aber hat für dies weibliche ehrgefühl kein verständnis; mit diesem beweggrunde wird sie nichts bei ihm ausrichten. seine rauhe tugend traut dem weiblichen geschlechte gar zu wenig charakterfestigkeit zu; dasz frauen und jungfrauen durch gefühl und sitte unter umständen ebenso behütet und geführt werden wie der mann durch seine grundsätze, scheint er nicht zu ahnen — 'alles ist

in demselben sinne, in welchem er sich auf der ersten hauptversammlung des 'deutschen einheitsschulvereins' ausgesprochen (s. meinen bericht in diesen jahrb. 1888 s. 315 ff.). er steht durchaus nicht auf dem standpunkte derjenigen, die verlangen, die schüler sollen ausschlieszlich oder doch hauptsächlich das lernen, was sie im späteren praktischen leben notwendig brauchen werden, wünscht vielmehr, 'dasz mit den banausischen utilitariern gründlich gebrochen und ihrem einflusse ein fester riegel vorgeschoben werde'. dagegen wünscht der verf. festzuhalten an der alten überlieferung, 'dasz die schule nur die fähigkeiten entwickeln, allgemeine bildung geben, ganze menschen erziehen und der hoch- und fachschule überlassen solle, diese auf den praktischen lebensberuf vorzubereiten'. aber auch von diesem standpunkte aus hat er an der augenblicklichen gestaltung unseres höheren schulwesens verschiedenes auszusetzen und die darlegung dieser mängel ist sehr eingehend. da heiszt es u. a.: die schulen legen zu viel wert auf das wissen und zu wenig auf das können, namentlich auf dem gebiet der mathematik und naturwissenschaften. es wird immer wieder vergessen, dasz es einzig darauf ankommt, die schüler so anzuleiten, dasz sie beobachten, denken, rechnen und construieren können; wie viel thatsachen und wie viel lehrsätze sie auswendig wissen, ist von ganz untergeordneter bedeutung. die durchschnittsgymnasiasten wissen die erworbenen mathematischen kenntnisse oft nicht zu benutzen, sind für das verständnis naturwissenschaftlicher vorträge nicht geschult, fassen nicht richtig auf, was ihnen gezeigt wird, vermögen den aus den beobachtungen gezogenen schlüssen nur mit mühe oder gar nicht zu folgen. in den mathematischen und naturwissenschaftlichen unterricht der realgymnasien werden weite gebiete hineingezogen, welche nicht der vorbildung, sondern der ausbildung angehören und durch dieses hinüberziehen ganzer disciplinen von der hochschule auf die vorbildungsanstalt werden die grundlagen der wissenschaftlichen ausbildung geschädigt und dazu wird in den schülern leicht die meinung erzeugt, dasz sie gebiete gründlich und erschöpfend kennen gelernt hätten, in die sie nur oberflächlich eingeführt wurden. somit bereiten die humanistischen gymnasien nicht mehr genügend auf die verschiedenen studien vor, der versuch aber durch das realgymnasium eine geeignetere vorbildung zu erzielen, ist als misglückt zu erachten.

Um nun die schulen wieder zu dem zu machen, was sie sein müssen, verlangt der verf. eine einheitliche gestaltung des gymnasiums, so dasz es auf alle höheren studien einschlieszlich der sogenannten technischen gut vorbereite und überhaupt möglichst allseitig ausbilde; es soll dann auch die beste und höchste schule für alle die jungen leute sein, welche nicht zur hochschule übergehen, aber ihre schulzeit bis zur absolvierung des gymnasiums auszudehnen in der lage sind. zwischen dieser höchsten schule und der niedersten, der volksschule, solle die real- oder bürger-

zweifelhaft, dasz die bekämpfer der altclassischen schulbildung dem manne gleichen, der den baumast absägt, auf dem er sitzt', und die alten sprachen mit ihrer litteratur durch die neuere litteratur ersetzen zu wollen, würde nichts anderes heiszen, 'als dasz wir von den wurzeln unserer cultur das unterste stück abhacken und uns mit der übrig bleibenden hälfte begnügen'.

Steht der verf. so zu dem altsprachlichen unterricht, so werden wir philologen gewis gern geneigt sein zu hören, was er, der chemiker, an dem jetzt herschenden betriebe des unterrichts in den alten sprachen auszusetzen hat. er meint, dasz 'zu viel philologie und zu wenig sprachkenntnis' an den gymnasien getrieben würde und dasz infolge dessen auch der lateinische aufsatz zu einer last geworden sei, was er noch vor etwa 40 jahren nicht gewesen, denn 'damals hat man uns die alten sprachen gelehrt, ohne uns viel mit gelehrter philologie zu befassen'. die vom verf. befürwortete gründliche änderung soll darin bestehen, dasz allerdings zunächst 'alle zeit und kraft auf die gewinnung einer festen grammatischen grundlage verwendet werde. ist aber diese in der hauptsache gewonnen, so langweile man die schüler nicht lange jahre hindurch mit philologischen kleinigkeiten, sondern stecke sich das feste ziel, sie in die kenntnis der alten schriftsteller einzuführen, so dasz sie für diese interesse gewinnen und behalten'. als mittel dazu empfiehlt der verf. 'reichliches und flottes lesen, während dessen der lehrer nur da, wo es wirklich der mühe lohnt, auf eigentümliche formen, sätze und gedankenverbindungen usw. aufmerksam mache'. — Grundsätzlich stimme ich auch in dieser forderung dem verf. bei; auch ich bin der meinung, dasz nur durch lectüre sprachgefühl erzeugt und genährt werden kann, nicht durch noch so eifriges betreiben der grammatik, sowie dasz vielfach im lateinischen und im griechischen gar zu wenig gelesen wird. wenn man z. b. hie und da in schulprogrammen findet, dasz in den beiden jahren der secunda zusammen nur 6—8 bücher der Odyssee, in den beiden der prima nicht mehr von der Ilias gelesen werden, so halte ich das allerdings für viel zu wenig; die schüler müsten sich doch in die wichtigsten autoren, wenigstens in den Homer, so hineinlesen und einleben, dasz sie ihn zuletzt 'vom blatte lesen' können, das kann aber nur durch umfangreiche lectüre erzielt werden, nicht durch noch so gründliche absolvierung geringer pensen. und doch will mir scheinen, als gehe der verf. mit seiner forderung 'reichlichen und flotten lesens' zu weit, wenn er erklärt: 'eine oder zwei seiten Herodot oder Homer sind keine nahrung, mit der man einen primaner eine stunde lang anregend beschäftigen kann, und wenn man sie auspresst wie eine citrone.' da scheint der verf. doch zu übersehen, dasz das lesen allein auch wieder nicht genügt zur einführung der schüler in die kenntnis der alten schriftsteller, sondern dasz auch eine besprechung des inhalts des gelesenen allstündlich, bald mehr bald weniger eingehend, nötig ist, ohne dasz solches zu einem mechani-

werke widerlegt Fornelli nach Hornemanns bericht in umfassender und eingehender weise die angriffe auf den classischen unterricht in den höheren schulen und legt den wert derselben, besonders — vom standpunkt des Italieners! — des lateinischen in einer weise dar, die trotz mancher aus der verschiedenen nationalen entwicklung entspringenden verschiedenheiten auch für Deutsche sehr lesenswert ist. danach erörtert Fornelli die organisation des höheren schulwesens und fordert statt der jetzt auch in Italien herschenden zweiteilung eine höhere einheitsschule. wenngleich nun die grundanschauungen, von denen Fornelli in seinen forderungen ausgeht, denen des deutschen einheitsschulvereins ganz ähnlich sind, so weicht doch seine höhere einheitsschule von der von jenem erstrebten in einigen nicht unwesentlichen punkten ab: die erörterung dieser verschiedenheiten giebt Hornemann anlasz, die forderungen des deutschen einheitsschulvereins hinsichtlich dieser punkte — mindestens drei getrennte arten von schulen, griechisch und englisch als obligatorische unterrichtsfächer — wiederum zu begründen und so von neuem für sein und des deutschen einheitsschulvereins programm einzutreten. natürlich kann er dabei meistens nur früher schon dargelegtes von neuem hervorheben, doch hie und da zeigen sich auch fortschritte und änderungen in der auffassung, wie das ja sich von selbst versteht; gilt doch auch hier das alte wort: 'dies diem docet'.

Möchte diese anzeige manche collegen anregen, dies heft der schriften des deutschen einheitsschulvereins einer eingehenden lectüre und erwägung zu würdigen!

Ratzeburg. W. Vollbrecht.

51.

Sammlung geschichtlicher quellenschriften zur neusprachlichen lectüre im höheren unterricht, unter fachgenössischer mitwirkung herausgegeben von Friedrich Perle. Halle a. S., Max Niemeyer. 1889.

Wenn ich als classischer philologe es unternehme über diese edition einige bemerkungen zu machen, so geschieht dies, weil ich der überzeugung bin, dasz das derselben zu grunde liegende princip mehr, als das vielfach recht hohle geschrei um die erweiterung seiner sogenannten berechtigungen im stande ist, dem realgymnasium innere gleichberechtigung mit seiner ältern schwesteranstalt zu erringen. gleichen wert aber kann ersteres nur dann für sich in anspruch nehmen, wenn es den nachweis zu führen vermag, dasz es seinen zöglingen auch eine humanistische bildung verleiht[1], die in erster linie sich auf moderne culturelemente stützt.

Nun liegt es mir sehr fern, mich in die tobende männerschlacht

[1] vgl. 'das realgymnasium und die humanistische bildung' von Friedrich Paulsen. Berlin 1889.

ist für die geschichtliche entwicklung der menschheit oder genauer unseres culturkreises und damit unseres volkes. dasz die cultur der Franzosen und Engländer diesen ansprüchen voll genüge thut, ist ebenso unbestreitbar, als dasz die antike cultur vermöge der groszen einfachheit ihrer staatlich-socialen verhältnisse dem verständnis der schüler in höherem masze entgegenkommt. handelt es sich bei der altsprachlichen lectüre um eine gröszere kunst zeitlich entfernter liegende und fremdartigere culturzustände dem schüler näher zu bringen, so wird die neusprachliche, um in wahrem sinne humanistisch wirksam zu werden, einer geschickten, für das jugendliche alter passenden erörterung der im verhältnis zu denen des altertums verwickelteren staatlich-gesellschaftlichen verhältnisse der durch sie dargebotenen culturen bedürfen. man hat behauptet, dasz letzterer aufgabe nicht genügt werden könne und dasz darum die französisch-englische cultur für humanistische bildung unbrauchbar sei, ohne sich vielleicht klar bewust zu werden, dasz damit auch einem schulbetriebe nicht antiker geschichte, der über thatsachen und zahlen hinausgeht, das todesurteil gesprochen wird. statt zu verzichten, sollte man besser die didaktische kunst des lehrers zu hilfe rufen. mag die altsprachliche lectüre leichter ihr ziel erreichen, ungerecht wäre es, der neusprachlichen die fähigkeit dazu abzusprechen. selbstverständliches vergleichungsobject bildet für beide arten von lectüre unsere gegenwärtige heimische cultur; und beider aufgabe ist es, die fäden aufzudecken, welche die fremden zustände mit den unsrigen verbinden.

Dasz eine neusprachliche lectüre, die sich ein solches ziel setzt, dies nicht erreichen könne, weil die sprachen, die ihr zu grunde liegen, noch gesprochen werden, weil die kenntnis dieser sprachen der schüler später einmal im sinne des gewöhnlichen nutzens gebrauchen könne, ist als gegenargument nicht zu berücksichtigen. würde all das schöne, das Oskar Jäger mit recht dem lateinlernen im gymnasium nachrühmt, verschwinden, wenn latein wieder einmal die internationale sprache der gebildeten würde?

Unerläszliche grundbedingung für die humanistisch bildende kraft neusprachlicher lectüre ist eine auswahl aus der überreichen fülle litterarischer erzeugnisse in dem sinne, dasz nur solche schriften in das realgymnasium eingang finden, in denen die seiten im nationalcharakter des volkes, dem die betreffenden denkmäler angehören, klar hervortreten, durch welche dasselbe von hervorragender bedeutung für unsern culturkreis gewesen ist. gilt dies zunächst von den realgymnasien, so ist eine von solchen gesichtspunkten geleitete auswahl nicht minder wichtig für die lateinlosen oberrealschulen, welche durch die pläne von 1882 zu allgemeinen bildungsanstalten erhoben, die neusprachliche lectüre ganz besonders in humanistischem sinne verwerten müssen, da ihnen das antike bildungselement, wenigstens in quellenmäsziger darbietung, völlig fehlt.

Dasz auf den realgymnasien noch vielfach, wie die programme

weil tendenziös, unzuverlässig sind. es liegt auf der hand, dasz wertvolle quellenschriften diesem vorwurf nicht ausgesetzt sind, bzw. selbst in ihren irrtümern und entstellungen urkunden ihrer zeit sind. es versteht sich, dasz von diesem gesichtspunkte aus betrachtet, die historische lectüre auch der gymnasien im französischen reformbedürftig ist. diese quellenschriften aber sollen nicht etwa nach Perles meinung den einzigen inhalt der primanerlectüre bilden. in seinem kanon für französische gesamtlectüre 'die historische lectüre' s. 59 weist er der unterprima ein lustspiel von Molière, eine sammlung von briefen und eine abhandlung zu, der oberprima eine classische tragödie, ein lustspiel von Molière, eine sammlung von reden und ein memoirenwerk. für die englische lectüre hat er, so viel wir wissen, keinen kanon aufgestellt. sollte von einer richtigen benutzung der besprochenen sammlung nicht ein wenig von der 'intensiven, weil an der quelle geschöpften und erarbeiteten kenntnis der geschichte', die Jäger[3] für den gymnasiasten in anspruch nimmt, auch dem schüler des realgymnasiums zu teil werden?

In wie weit die sammlung im einzelnen den anforderungen entspricht, überlassen wir kundigern zur beurteilung. die erörterung der frage, wie das realgymnasium die in einzelnen punkten hervortretende überlegenheit der altsprachlichen lectüre durch andere vorzüge auszugleichen hat, oder gar die erörterung des problems[4], ob überhaupt neben der durch das gymnasium vermittelten humanistischen bildung eine auf anderer grundlage erwachsene wünschenswert und notwendig ist, überschreitet die uns gesteckten grenzen.

Uns lag nur daran, auf dem boden der gegebenen verhältnisse stehend, den gedanken zu begründen, dasz diese herausgabe von quellenschriften einen schritt vorwärts auf der bahn bezeichnet, dem realgymnasium innere gleichberechtigung mit dem alten gymnasium durch didaktische thaten zu erringen.

[3] Jäger 'das humanistische gymnasium'.
[4] man vgl. hierzu: Paulsen 'das realgymnasium und die humanistische bildung'.

Halle. Robert Crampe.

(28.)

BRIEFE VON KARL DAV. ILGEN AN C. A. BÖTTIGER.

mitgeteilt von dr. Robert Boxberger.

(vgl. jahrgang 1884 s. 463 ff. 569 ff. 1885 s. 317 ff. 1886 s. 476 ff. 632 ff. 1889 s. 363 ff. 448 ff. 505 ff. 557 ff. 609 ff. 1890 s. 292 ff.)

Herzlich geliebter freund.

Dictum, factum. als ich den brief zugemacht hatte, dachte ich gleich daran, dasz ich die 100 thlr., welche ich unter dem 20 apr. erhalten, nicht erwähnt hatte. ich wollte erst oben auf das couvert noch mit ein paar worten schreiben, dasz die 100 thlr. in cassa wären; dann aber fiel mir ein, dasz ich es Gustaven mündlich sagen könnte, dasz

fällig vorher vernahm, konnte ich schlieszen, dasz sie mir nicht viel trost gegeben haben würden. wenn ich nur erst einen anfang der besserung sähe! wenn nur der schmerz nachliesze, und nächtliche ruhe, und erquickung durch schlaf gestattete! wenn sich der appetit zum essen nur einigermaszen wiederfände, dasz man hoffen könnte, es würden sich die gänzlich gesunkenen kräfte allmählich wieder heben! ich selbst habe mich auch körperlich den ganzen winter schlecht befunden. erst hatte ich lange zeit eine böse hand, die ich mir zwar selbst, indem ich einen gichtknoten vertreiben wollte, gemacht hatte, aber mich doch sehr lange vexiert hat, besonders, da es die rechte war; weshalb ich auch mit meinen schreibereien sehr zurückgesetzt wurde. alsdann fanden sich noch andere übel ein, die mir grosze angst und sorge für mich selbst machten. doch ist alles mit gottes hilfe vorübergegangen. damit ich nur volle last zu tragen haben möchte, musten auch noch von den schülern dummheiten und niederträchtigkeiten ausgeübt werden. den anfang machte Scheppach, der davonlief. gegen weihnachten hatten 3 selectaner mit dietrichen und nachschlüsseln dinge begangen, die höchsten orts angezeigt werden musten. diese machten sich, um der bestrafung zu entgehen, auch aus dem staube. endlich kam auch noch ein spitzbube, der die collaboratoren bestohlen hatte, dazu. was hat mir dieses alles für ärger verursacht und für zeit gekostet. um das masz voll zu machen, muste auch noch die nachricht eintreffen, dasz die neue grenzlinie Sachsens die Saale von Halle, Merseburg, nach Pforte zu wäre. das wäre das fürchterlichste, was Pforte treffen könnte. da gänge die linie gerade durch das herz der schule. diesseits hätten wir die äcker, und jenseits die wiesen, weinberge und hölzer. Cuculau wäre sächsisch, Fränkenau, Memleben, Hechendorf preuszisch. möge nur gott dieses abwenden. entweder ganz sächsisch oder ganz preuszisch; nur kein secare in partes.

Ihr lieber sohn ist recht gut, ist fleiszig, thätig und arbeitsam, und nimmt zu in seinen kenntnissen. mein unglück trifft ihn aber auch mit: denn es fehlt ihm die stellvertreterin seiner guten mutter. vor weihnachten konnte er sie noch besuchen, ob sie gleich schon schwach war; und er that es auch. aber nach weihnachten hat meine arme frau auf strenges verbot der ärzte keine besuche annehmen dürfen, weil jede anstrengung mit sprechen die nachteiligsten folgen nach sich zieht.

Den stein, den Sie mir zum geschenk machen wollen, kann und darf ich nicht annehmen; er ist zu dem behufe, zu welchem ich einen haben wollte, zu kostbar, und hernach würde ich veranlassung geben, dasz Sie eine wirkliche impietät begängen. denn Sie haben ihn von dem minister und geh.-r. von Göthe bekommen. lieb ist mir es übrigens, dasz ich damals nicht so aufs blinde hin bestellte, weil ich bisher auszerordentliche ausgaben gehabt habe. es mag also die liebhaberei, welche ich damals hatte, jetzt immer zurückstehen. empfehlen Sie mich Ihrer besten liebsten frau, der ich eine stete und unveränderliche gesundheit wünsche, und behalten Sie lieb, und bemitleiden

Ihren

unveränderlichen freund

Pforte, d. 8 märz 1815. D. Ilgen.

Verehrtester freund.

Nur ein paar zeilen, weil receptionstag ist, und ich diese und folgende woche gar nicht zu atem kommen kann. der hr. hofrat Hedenus hat mir einen sehr ausführlichen brief geschrieben. ich teilte den inhalt desselben gleich dem dr. Uhlich mit. dieser stimmte aber nicht ein, und sagte, es hätte sich unterdessen der zustand so geändert, dasz der hr. hofrat selbst auch von seiner meinung abgehen würde. gestern, als d. 29n, war der hofrat Starck aus Jena da (den ich des jungen Künzels wegen auf antrieb des hrn. dr. Uhlich muste kommen lassen);

So eben fällt mir ein brief von Ihnen, verehrtester freund, in die hände, der macht, dasz ich am ganzen leibe zittere. Sie wollen die Lepsiussche schrift über die Hussiten vor Naumburg haben. dieses habe ich in dem ewigen treiben und drängen, da ich zu keiner augenblicklichen besinnung, ruhe und selbständigkeit gelangen kann, schändlich vergessen. es ist gewis das traurigste schicksal, wenn man auch eine so unbedeutende gefälligkeit einem freunde zu bezeigen verhindert ist. Ihr rector Grabner hat gewis, so lange er rector gewesen ist, nicht so viel geschrieben, als ich in diesem einzigen jahre. geben Sie mir nur durch eine einzige zeile nachricht, ob es noch res integra ist: denn der brief ist vom 15 august 1816. recht gern will ich Ihnen die schrift verschaffen, ob sie gleich zu dem zwecke nichts hilft, da sie eine widerlegung der Rauhischen fabel ist. die sache ist eine lüge; ich kann nur noch nicht aufs reine kommen damit, wer der erste lügner gewesen ist; ob der garnisonlehrer Rauhe, der die fabel zum druck befördert hat, oder, was mir wahrscheinlich ist, ein anderer unverschämter mensch vor ihm, der eine ganze geschichte Naumburgs und der umgegend zusammengelogen hat.

Für Ihre gütige besorgung meiner auctionsangelegenheit bin ich Ihnen sehr, sehr verbunden. der Homer und ein paar andere werke haben mir grosze freude gemacht. der Homer ist ein geschenk von Burgsdorf, und deshalb trachtete ich mit darnach. mit dem Aristaenetus bin ich aber angeführt. es fehlen die lectiones des Abresch daran. es ist als ob ich den vollständigen Aristaenetus von Abresch nicht bekommen sollte. ich gab deshalb eine ungeheuere commission, dasz er mir nicht wieder entwischen möchte. nun habe ich ihn zwar, aber carbonem pro thesauro. der wohlfeile preis machte mich schon zweifelhaft. das auctionsglück lächelt mir in der regel selten.

Ihr lieber sohn ist recht gut, und das in jeder hinsicht. in dem streben nach correctheit hat er wenig aemulos unter seinen mitschülern. Ihrer fr. gemahlin meine herzlichsten grüsze. meine frau wird selbst schreiben. mit wiederholten bitten um verzeihung

Ihr

Pforta, d. 26 jan. 1817. Ilgen.

Mein verehrtester freund.

Sie werden sich wohl schon längst über das körperliche wohlbefinden und das gute aussehen Ihres lieben sohnes gefreuet haben. ich kann nun diese freude noch durch das zeugnis vermehren, dasz er sowohl durch seinen fleisz, als auch durch seine aufführung sich das beste lob erworben hat. er ist in der that einer der besten zöglinge der hiesigen anstalt, und wird in der zukunft ihr ehre machen. es ist recht schön, dasz Sie ihn mir bis ostern 1818 lassen, dasz er 2 jahre in selecta zubringt. denn dadurch wird er πασαν δικαιοσυνην erfüllen.

Diese zeit her haben wir mancherlei besuche hier gehabt. zur Nbg. messe den hrn. präsident von Schoenburg und hrn. gr. v. Stollberg, seinen schwager. vor 14 tagen gieng der kronprinz v. Preuszen hier vorbei. er hatte sich vorgenommen gehabt, in Pforte einzusprechen. aber da er sich unterwegs wegen mancherlei zufälle verspätet hatte, so konnte er seinen vorsatz nicht ausführen. er hielt nur ein paar minuten vor dem thore, wo ich eine kurze unterredung mit ihm hatte. am 17n d. kam früh um 5 uhr der minister v. Schuckmann und der geh. rat Behrmaier. es war mir sehr lieb, den mann, mit welchem ich so viel schon zu thun gehabt, von angesicht zu angesicht zu sehen. die anstalt gefiel ihm sehr, und er versprach, alles was in seinen kräften stünde, zu ihrer vervollkommnung zu thun. ich habe nun noch zu erwarten den oberpräsident von Bülow aus Magdeburg, und den oberreg.-rat Süvern aus Berlin. doch weisz ich nicht, wann sie kommen werden.

ordentlich erklären kann, doch hinlänglich unterstützt, ein philolog werden wird, der seinen mann steht, getraue ich mir zu behaupten. seine grundkenntnisse sind sehr gut. er arbeitet etwas langsam, und seine producte zeigen noch spuren der mühe und des groszen fleiszes; aber bei fortgesetzter übung wird sich schnelligkeit und leichtigkeit schon finden. zum juristen scheint er mir am wenigsten geschaffen; es wäre denn, dasz er akademischer lehrer werden wollte. dieses ist aber auch eine bedenkliche sache. es ist etwas ruhmvolles, was ein festungscommandant, der zu capitulieren genötigt worden war, von den Leipziger magistern gesagt hatte, dasz er nemlich nicht so leicht zur capitulation würde gebracht worden sein, wenn die besatzung aus Leipziger magistris bestanden hätte; aber ich gestehe doch, dasz ich auf diesen ruhm nicht begierig sein würde. eher würde sich Gustav zum theologen, und zum prediger schicken. kurz lassen Sie ihn den weg, den er sich gewählt hat, gehen, und gottes gnade und segen wird ihn begleiten. ein zeugnis, wovon bei dem oberconsistorium zur erlangung eines stipendiums gebrauch gemacht werden kann, lege ich bei. ich hoffe, dasz es wirken wird.

Wenn nur herrn Münnich eine collaboratorenstelle bei uns nicht zu schlecht ist. diese stellen sollen zwar verbessert werden; aber das geht nicht so schnell. ich werde nächstens an ihn schreiben, und ihm alles offen darlegen. früher konnte ich nicht, weil ich alle stellen schon besetzt oder versprochen hatte.

Meine frau, die ihren pflegesohn, so wie ich, lieb behält, auch wenn er nicht mehr um sie ist, empfiehlt sich Ihnen und Ihrer besten gattin auf das angelegentlichste und freundschaftlichste, so wie letzterer auch ich, und auch Ihnen und unserm Gustav. ewig

Ihr

treuer freund

Pforta, den 22 märz 1818. D. Ilgen.

(Meinem Gustav sagen Sie, dasz ich doch ein wenig auf ihn böse wäre, weil er mir den buchbinder des alten D. Petzold nicht ausgemittelt hätte. ich habe bücher aus der Petz. auction, die fortgesetzt werden. diese musz ich bei dem alten buchbinder binden lassen, weil der Naumburgische die stempel, linien und lettern nicht hat, und schaffen kann, welche bei den Dresdener bänden gebraucht worden.)

Mein verehrtester freund.

Ich benutze die gelegenheit, die mir die reise des herrn rat Naumann zu der feierlichkeit, von welcher Sie zum teil mit schöpfer sind, darbietet, um mich bei Ihnen in andenken zu erhalten, da mir dieses über alles wichtig und schätzbar ist, und zugleich ein exemplar von dem programm, welches ich, auf höchste veranlassung von Berlin aus, auf das letzte schulfest geschrieben habe. von Ihrer freundschaft erwarte ich, dasz Sie dieses nachsichtsvoll beurteilen. es ist ein product der eilfertigkeit. wären nicht wegen mancherlei abänderungen in den alumnenstuben und anderer bauereien sechs wochen hundstage gewesen, so hätte ich mich durchaus auszer stand gesehen, den wünschen des ministerii genüge zu leisten. in dieser zeit muste gar vieles geschehen, was teils die schule und ihre neuen einrichtungen betraf, teils aber auch mich selbst. es ist Ihnen unstreitig auch zu ohren gekommen, dasz ich nach Berlin gehen würde. dieses ist nicht so rein aus der luft gegriffen, oder ersonnen, wie die jetzt in allen zeitungen paradierende geschichte von dem enterich des pfarrers in Limbach bei Querfurt, wo ein junge den enterich, der schulmeister den jungen, der vater des jungen wieder den schulmeister tot geschlagen haben soll, sondern es ist wirklich etwas daran gewesen; es ist mir wirklich von E. h. ministerio der antrag gemacht worden. man hatte es mir abgemerkt, dasz ich durch manche vorschritte mich gekränkt gefühlt hatte, und die

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

52.

DIE PÄDAGOGISCHEN ANSICHTEN MONTAIGNES.

Eine der interessantesten unter den charaktergestalten der französischen litteratur des 16n jahrhunderts ist ohne zweifel Montaigne. nicht als ob er ein bedeutender gelehrter oder ein scharfsinniger forscher gewesen. ebenso wenig hat er als redner oder als dichter oder als kritiker gewirkt. er hat ferner weder einer philosophischen schule angehört, noch eine solche gegründet, und auch als staatsbeamter ist er eben nicht weiter hervorgetreten, wiewohl er zweimal zum maire von Bordeaux gewählt wurde und die unruhige stadt glücklich im zügel hielt.[1] aber er war ein mann der bildung, des feinen esprit, ein schriftsteller von bewunderungswürdiger leichtigkeit und geschmeidigkeit, dessen scharfem auge nicht leicht irgend etwas entgieng, und der frei von allem pedantismus seine gedanken mit einem gewissen behagen ausstreute, und in der that nach vielen seiten hin höchst anregend geworden ist. das letztere gilt auch für die pädagogik, und die nachfolgende darstellung will versuchen, ihn eben in seiner bedeutung auf diesem gebiete zu charakterisieren.[2]

---

[1] dies geschah in den jahren 1582—1586, während noch immer bürger- und religionskriege Frankreich erschütterten. schon vorher hatte er durch Karl IX die würde eines königlichen kammerherrn erhalten.

[2] Montaignes schriften lagen mir in der Pariser ausgabe vom j. 1838 vor. (les essais de Montaigne. Paris, Firmin Didot frères. MDCCCXXXVIII.) eine deutsche übersetzung derselben (von Joh. Joach. Christoph Bode) erschien unter dem titel 'Michael Montaignes gedanken und meinungen über allerlei gegenstände', 7 bde., Berlin 1793 ff. — Die 'gedanken Montaignes über erziehung und unterricht' insbesondere wurden ins deutsche übersetzt von Gustav Reichert, von Karl Reimer, zuletzt meines wissens von Joseph Kehr, der jedoch mehr als blosze übersetzung gab: 'die erziehungsmethode des Michael von Montaigne dargelegt und beurteilt von J. K.', programm des progymnasiums von Eupen 1881.

übte, der öffentlichkeit ziemlich abhold geblieben ist. er fand das glück in der enge der heimat, genauer gesagt im dritten stock seines schloszturmes, wo er abgeschlossen von der welt und inmitten von bücherschätzen einen guten teil seines lebens in gelehrter musze verbrachte. dort oben entstanden denn auch seine berühmten essais[9], wie er sie bescheiden nannte. es sollten essais de jugement, es sollten versuche sein, das eigne urteil zu klären und zu schärfen und zu richtiger erkenntnis der dinge wie schlieszlich seiner selbst zu gelangen. 'si c'est un subiect', sagt er im 50n capitel des 1n buches, 'que ie n'entende point, à cela mesme ie l'essaye, soudant le gué de bien loing' usw. und so wenden sich diese skizzen in nicht weniger als 107 capiteln und in buntester wechselfolge hierhin und dorthin. er schreibt — ich greife ganz beliebig einige abschnitte des 2n buches heraus — über die freundschaft, über die mäszigung, über menschenfresser, über misstände der derzeitigen polizei, über den jüngern Cato, über die einsamkeit, über luxusgesetze, über die schlacht bei Dreux, über namen, über reitpferde, über wohlgerüche, über das beten, über den schlaf usw. usw., so dasz man am ende fragen möchte, worüber er denn nicht gesonnen und geschrieben. dabei bewegt sich Montaigne, wie aus den gegebenen proben mehr als zur genüge erhellt, nicht in bestimmter so zu sagen geradliniger bahn, nicht in strenger, fester ordnung, sondern er behandelt irgend ein problem, welches ihm aufgestoszen, und verläszt es, sobald eine neue idee seinen gang kreuzt. auch kommt er keineswegs allenthalben zu einem befriedigenden abschlusz. vielmehr unterbricht er sich oft, bleibt stehen, wiederholt sich oder fällt selbst mehr oder weniger in widersprüche. kurz der leser sieht gleichsam eine mosaik[10] von bruchstücken aus allerlei systemen, von interessanten anekdoten und beispielen, aber nicht zum wenigsten auch von scharfsinnigen kritiken und anderweiten wertvollen erörterungen vor sich ausgebreitet. ja, der autor entwickelt wie kaum ein anderer seiner zeit die vielseitigsten fähigkeiten des geistes, während er doch zugleich ein tieferes gemütsleben erkennen läszt. insbesondere wendet er sich, zum teil mit scharfem und schlagfertigem witz, gegen die verknöcherten herschenden anschauungen und sucht, das alte system

---

de la justice éclairoient non seulement son siècle, mais le nôtre.' vgl. essais de Montaigne avec les notes de M. Coste, X p. 181.

[9] er veröffentlichte sie gegen das jahr 1580. in die deutsche litteratur wurden dieselben durch den rührigen J. Chr. Bode, den freund Lessings und übersetzer Sternes, Goldsmiths und Smolletts eingeführt.

[10] in demselben sinne sagt Payen in den nouveaux documents sur Montaigne auf s. 8: 'on voit qu'en ce qui regarde notre philosophe, nous nous bornons à nous enquérir de omni re scibili et quibusdam aliis.' man vgl. auch histoire de la littérature française par D. Nisard II 6, 448: 'il se promène dans le monde des pensées comme un voyageur dans une contrée historique, avec la seule curiosité pour guide, laissant à chaque endroit qu'il a quitté une réflexion triste ou ironique, une rêverie, un souvenir.'

griechischen sprache abgieng, so hat er sich ohne zweifel die werke der groszen Griechen durch lateinische und französische übersetzungen zugänglich gemacht. wenigstens wissen wir dies von den schriften Plutarchs[13], der ebenso zu Montaignes lieblingsautoren gehörte wie anscheinend der ihm selbst geistesverwandte Lucian. aber mit alledem ist seine originalität nicht geschmälert, noch weniger etwa seine ehrliche und in wahrheit anspruchslose gesinnung in schatten gestellt. sagt er doch selbst ausdrücklich: 'si i'estoffoy l'un de mes discours de ses riches despouilles, il esclaireroit par trop la bestise des aultres' (I 25, 62). ja, er gibt eine noch weiter gehende selbstcharakteristik: 'et entreprenant de parler indifferemment de tout ce qui se presente à ma fantasie, et n'y employant que mes propres et naturels moyens, s'il m'advient, comme il faict souvent, de rencontrer de bonne fortune dans les bons aucteurs ces mesmes lieux que i'ay entreprins de traicter (comme ie viens de faire chez Plutarque tout presentement son discours de la force de l'imagination), à me recognoistre, au prix de ces gents là, si foible et si chestif, si poisant et si endormy, ie me fois pitié ou desdaing à moy mesme: si me gratifie ie de cecy, que mes opinions ont cet honneur de rencontrer souvent aux leurs, et que ie vois au moins de loing aprez, disant que voire; aussi que i'ay cela, que chascun n'a pas, de cognoistre l'extreme difference d'entre euix et moy; et laisse, ce neantmoins, courir mes inventions ainsi foibles et basses comme ie les ay produictes, sans en replastrer et recoudre les defaults que cette comparaison m'y a descouverts' (I 25, 62). warum sollen auch nicht in verschiedenen zeiten verschiedene männer unabhängig von einander auf dieselben gedanken stoszen?

Wir dürfen also, wenn wir jedwede spitzfindigkeit bei seite lassen, unsern autor als einen hervorragenden originalschriftsteller ansehen und finden auch hierin veranlassung, seinen pädagogischen gedanken nachzugehen und dieselben auf ihre gültigkeit hin zu prüfen. es tritt dabei klar zu tage, dasz nicht alle sätze Montaignes brauchbar, sogar eine ganze anzahl zu streichen sind; dieser um-

---

[13] gleicherweise wird, wenn es bei J.-F. Payen a. o. s. 18 heiszt: 'Montaigne a déclié la Mesnagerie de Xenophon à M. de Lansac', nur an eine lateinische übersetzung zu denken sein. man vgl. Montaigne II 4, 181: 'je donne avecques raison, ce me semble, la palme à Jacques Amyot sur touts nos escrivains françois, non seulement pour la noïfveté et pureté du langage, en quoy il surpasse touts aultres, ny pour la constance d'un si long travail, ny pour la profondeur de son sçavoir, ayant peu desvelopper si heureusement un aucteur si espineux et ferré (car on m'en dira ce qu'on vouldra, ie n'entens rien au grec, mais ie veoy un sens si bien ioinet et entretenu par tout en sa traduction, que, ou il a certainement entendu l'imagination vraye de l'aucteur, ou ayant, par longue conversation, planté vifvement dans son ame une generale idee du celle de Plutarque, il ne luy a au moins rien presté qui le desmente ou qui le desdie), mais, surtout, ie luy sçay bon bré d'avoir sceu trier et choisir un livre si digne et si à propos, pour en faire present à son païs.'

nicht zum zweiten male wiederkehrenden charakter; folglich werden unsere urteile über den nemlichen gegenstand kaum absolut identisch sein, und hiermit auch die begriffe von weisheit, vernunft, glück, ehre usw. subjectiven umwandlungen unterliegen. auf solche weise scheint Montaigne sein princip der individualität und freiheit zu rechtfertigen, wenigstens kann man diese begründung herauslesen. die ethische pflicht eines jeden ist ihm die sorgfältige beachtung und pflege seiner anlagen und die erreichung seiner bestimmung; dabei findet sich gelegentlich auch der hinweis auf die bedeutung des individuums für die gesellschaft und den staat.[17] aus diesen gründen legt Montaigne den grösten nachdruck auf die selbsterkenntnis. 'de se cognoistre soy mesme, ce que chascun se veoid si resolu et satisfaict, ce que chascun y pense estre suffisamment entendu, signifie que chascun n'y entend rien du tout; comme Socrates apprend à Euthydeme' (III 13, 562). 'chascun regarde devant soy: moy ie regarde dedans moy; ie n'ay affaire qu'à moy, ie me considere sans cesse, ie me contrerolle, ie me gouste. les aultres vont tousiours ailleurs, s'ils y pensent bien; ils vont tousiours avant: moy, ie me roule en moy mesme' (II 17, 339). die erziehung darf also, wenn wir anders Montaignes sinn richtig fassen, keinesfalls zerstören oder zwingen, sie soll im wesentlichen nur ergänzen oder fördern oder etwa verdecken und mildern, sie hat sich eben der menschlichen natur anzuschmiegen, da sie infolge jener angeborenen anlage derselben die macht nicht hat, einen bösen gut oder einen guten böse zu machen. hierbei sei bemerkt, dasz einzelne[18] Montaigne den satz beilegen, das kind sei von natur gut, erst durch miserziehung und schlechte gesellschaft werde es verdorben. ich kann jedoch dem nicht beipflichten, weil ich keine andeutung darüber gefunden habe, vielmehr meine ich, dürfe man im geiste Montaignes der erziehung nur einen relativen einflusz zugestehen.

Montaigne hat jedoch die schwere arbeit wohl begriffen, welche dem erzieher obliegt, um die sich entwickelnde natur des zöglings mit aller aufmerksamkeit und sorge zu verfolgen und zu überwachen, und er betont immer wieder die einsicht, das verständnis des zöglings, von deren ausbildung zuletzt jeder erfolg abhänge. aber er bleibt nun auch dabei stehen und beschränkt sich auf das intellectuelle und das praktische interesse, dem gefühl, der phantasie und der begeisterung wenig spielraum lassend.

Vorübergehend mag hier noch auf einen andern punkt hingewiesen sein. Montaigne hat immer nur die männliche jugend im auge, nicht auch die weibliche, von deren begabung er ziemlich geringschätzig urteilt, obgleich es auch zu jener zeit an geistig hoch-

---

[17] 'si son gouverneur tient de mon humeur, il luy formera la volonté à estre tres loyal serviteur de son prince, et tres affectionné et tres courageux; mais il luy refroidira l'envie de s'y attacher aultrement que par un debvoir publicque' (I 25, 66).

[18] vgl. Gustav Baur grundzüge der erziehungslehre s. 65.

entschiedensten, wo es sich um die ausbildung eines cavaliers handelt, wie das bei Montaigne der fall ist. wird aber ein kind fast von anfang an dem hofmeister übergeben, so müssen anderseits die inneren beziehungen zu den eltern notwendig durch entfremdung geschwächt werden. kein lehrer, und wenn er das ideal eines solchen wäre, kann den vater oder gar die mutter ersetzen, und keine hofmeistererziehung, genügte sie auch sämtlichen regeln einer vollkommenen theorie, würde das gemütsleben zu der blüte bringen, wie es einzig und allein die wärme der elternliebe und der geist des elternhauses vermag. indessen kann man Montaigne wohl mit der ihn umgebenden atmosphäre entschuldigen, wenn er gerade von den frauen, die hier doch an erster stelle in rede kommen, und insbesondere von den erzieherinnen nichts wissen will; denn bereits das 16e jahrhundert weist namentlich in Frankreich im allgemeinen einen unverkennbaren niedergang auch der weiblichen sitte auf.

Der hofmeister ist nach Montaigne die einzige autorität für den zögling; der letztere soll zwar die eltern ehren, jenem aber in allem gehorchen und bei ihm wohnen, damit dessen ansehen ein ungeschwächtes und absolutes bleibe. 'et puis, l'auctorité du gouverneur, qui doibt estre souveraine sur luy, s'interrompt et s'empesche par la presence des parents: ioinct que ce respect que la famille luy porte, la cognoissance des moyens et grandeurs de sa maison, ce ne sont pas, à mon opinion, legieres incommoditez en cet aage' (I 25, 66).

Montaigne streicht also auch den öffentlichen unterricht, weil er mit dem princip der individuellen erziehung unvereinbar sei. allerdings mochte der unvollkommene zustand der damaligen schulen eine solche ansicht nahe legen. denn, wenngleich die schilderungen von der roheit und gewaltthätigkeit der ludimagistri, wie sie z. b. Erasmus entworfen, oft übertrieben sein mögen, so steht doch fest, dasz die lehrer jener zeit kaum andere erziehungsmittel als schmähungen und rute[23] kannten und die zucht meist zu einer mishandlung entwürdigten. man legte den wert in kleinigkeiten und vergasz das ganze, man setzte besten falles alles studieren in eine gewisse kunst lateinischer suade, ohne sich um den geist der alten zu kümmern. so gewis nun das alles aber auch war, so ist Montaigne trotzdem nicht von dem irrtum freizusprechen, den hohen wert des öffentlichen unterrichts verkannt zu haben. in einer mäszig besetzten classe kann der lehrer, wenn er nur will, den charakter

---

[23] die grammatik wird in einem alten bilde dargestellt, welches für jene verhältnisse bezeichnend ist. darauf hat sie in der rechten ein messer und in der linken eine geiszel. das bild wird von folgendem verse begleitet;

'huius laeva tenet flagrum, seu dextra machaeram
pigros hoc ut agat, raclat ut haec vitia.'

noch Balthasar Schupp klagte über die peinliche rechtspflege in den schulen. 'die alten Lateiner', sagt er, 'haben eine schule ludum genannt, viel schulmeister aber machen jetzt ein carnificium daraus.'

une ame, ce n'est pas un corps qu'on dresse; c'est un homme' (I 25, 72). dieser satz enthält gleichsam alle pädagogische weisheit in nuce und ist im edelsten sinne schon von den Hellenen, insbesondere von der Sokratisch-Platonischen schule, welche die unmittelbare harmonie[24] von natur und geist vertrat, gefaszt und bethätigt worden. ἐμοὶ μὲν γὰρ οὐ φαίνεται, ὃ ἂν χρηστὸν ᾖ cῶμα, τοῦτον τῇ αὑτοῦ ἀρετῇ ψυχὴν ἀγαθὴν ποιεῖν, ἀλλὰ τοὐναντίον ψυχὴ ἀγαθὴ τῇ αὑτῆς ἀρετῇ cῶμα παρέχειν ὡς οἷόντε βέλτιστον (Plat. reip. l. III 403). für diese kalokagathie schrieben und stritten die humanistischen pädagogen des 15n jahrhunderts, vorab Pier Paolo Vergerio, und wir haben schon oben angedeutet, dasz Montaigne von diesen männern beeinfluszt gewesen zu sein scheint, obgleich er sie nirgends erwähnt. Vergerio zumal, dessen werk[25] verhältnismäszig bedeutend war und noch im 17n jahrhundert neu gedruckt wurde, konnte einflusz auf ihn gehabt haben, indem er in gleicher weise wie Montaigne eine vornehmlich diätetisch-gymnastische erziehung verlangt. ganz im geiste dieser humanisten schreibt Montaigne: 'ce n'est pas une ame, ce n'est pas un corps qu'on dresse; c'est un homme: il n'en fault pas faire à deux; et comme dict Platon, il ne fault pas les dresser l'un sans l'autre, mais les conduire egalement, comme une couple de chevaulx attellez à mesme timon' (I 25, 72).

Die körperlichen übungen sodann, um auf sie einen augenblick einzugehen, kräftigen zwar zunächst den leib, aber nicht ihn allein; sie erhalten auch die seele gesund, sie erzeugen eine geistige frische, einen mut und eine heiterkeit des lebens, welche das letztere gleichsam verdoppelt. der knabe soll ball spielen, laufen, ringen, springen, tanzen; der jüngling sich aufs pferd[26] schwingen, auf der mensur im contrafechten seinen mann stehen usw. 'les ieux mesmes et les exercices seront une bonne partie de l'estude, la course, la luicte, la musique, la danse, la chasse, la maniement des chevaulx et des armes' (I 25, 72). die bezüglichen reflexionen Montaignes sind von ästhetisch-hygieinischem charakter; übrigens entsprechen

---

[24] die Hellenen verglichen die harmonie des leibes und der seele mit der idealschönheit eines heroenstandbildes. ἀλλὰ τούτου (τοῦ Καλλικρατίδου) τὴν ἀρετὴν ὥcπερ ἀγάλματος ἡρωικοῦ κάλλος ἐθαύμαζον (Plut. Lys. V).

[25] de ingenuis moribus et liberalibus studiis ad Ubertinum Carrariensem. vgl. Georg Voigt die wiederbelebung des classischen altertums, 2r teil, s. 465.

[26] de ratione studii, deque vita iuventutis instituenda, opuscula diversorum autorum perquam erudita, Basileae, MDXLI, s. 668: 'exerceri quoque decet in cursu saltuque, luctu ac pugilari certamine, iaculari quam longissime, recte sagittare, vibrare sudes, saxa rotare, equos domare, eosque nunc ad cursum aut saltum adactis urgere calcaribus, nunc item flexis habenis medio cursu praevertere et ita in utrumque separare, ut eques et pedes pugnare quisque facile possit' (dies sind die worte des Vergerio, dessen buch sich eben in genannter sammelschrift befindet).

aber derselbe mann hält es für ganz zweckmäszig, dasz ein jüngling zeitweise an groben unregelmäszigkeiten und ausschreitungen teilnehme, um auch davon kenntnis zu haben. 'l'institution a gaigné cela sur moy (il est vray que ce n'a point esté sans quelque soing) que, sauf la biere, mon appetit est accommodable indifferemment à toutes choses dequoy on se paist. le corps est encores soupple; on le doibt, à cette cause, plier à toutes façons et coustumes; et pourveu qu'on puisse tenir l'appetit et la volonté soubs boucle, qu'on rende hardiement un ieune homme commode à toutes nations et compaignies, voire au des reiglement et aux excez, si besoing est' (I 25, 73). man mag von anderer seite über diesen vorschlag urteilen wie man will, jedenfalls steht er mit der sittlichkeit nicht im einklang. trotzdem weht eine frische zugluft in der pädagogik Montaignes, was sich von der unsrigen langhin nicht gerade sagen liesz, sofern als verzärtelung oder auch vernachlässigung des körpers, anderseits vorzeitige litterarische[31] und gesellschaftliche ausbildung herschend zu werden schienen. ich meine: wenn irgendwo, so müssen wir Montaigne es hier hoch anrechnen, dasz er das richtige ziel gefunden und auf den richtigen weg deutlich genug hingewiesen hat. 'ie veulx que la bienseance exterieure, et l'entregent, et la disposition de la personne, se façonne quand et quand l'ame'[32] (I 25, 72). seine lehren sollen, um einen ausdruck Pindars zu gebrauchen, ὑγίειαν ἄγοντας χρυσέαν aus den zöglingen machen.

Wir kommen jezt zu der frage, worin nach Montaigne die geistige ausrüstung bestehen musz, um den zögling zu tugend und weisheit zu führen. obwohl Montaigne sein eignes haus als ein schon seit langer zeit den gelehrten bekanntes rühmt und insonderheit seinen vater[33] den wärmsten freund und verehrer der wissenschaften

---

peretur, quam lymphetur vinum et tam sobrie quidem ac raro, ut magis ad molliendum cibum, quam ad minuendam sitim datus potus videatur.'

[31] ὥσπερ γὰρ τὰ φυτὰ τοῖς μὲν μετρίοις ὕδασι τρέφεται, τοῖς δὲ πολλοῖς πνίγεται, τὸν αὐτὸν τρόπον ψυχὴ τοῖς μὲν συμμετρίοις αὔξεται πόνοις, τοῖς δ' ὑπερβάλλουσι βαπτίζεται (Plut. de educ. lib. c. 13).

[32] 'ut enim pulchritudo corporis apta compositione membrorum movet oculos, et delectat hoc ipso, quod inter se omnes partes cum quodam lepore consentiunt: sic hoc decorum, quod elucet in vita, movet approbationem eorum, quibuscum vivitur, ordine, et constantia, et moderatione dictorum omnium atque factorum' (Cic. de off. I 28, 98).

[33] vgl. II 12, 218: 'c'est, à la verité, une tres utile et grande partie que la science; ceulx qui la mesprisent, tesmoignent assez leur bestise; mais ie n'estime pas pourtant sa valeur iusques à cette mesure extreme qu'aulcuns luy attribuent, comme Herillus le philosophe, qui logeoit en en elle le souverain bien, et tenoit qu'il feust en elle de nous rendre sages et contents; ce que ie ne croy pas: ny ce que d'aultres ont dict, que la science est mere de toute vertu, et que tout vice est produict par l'ignorance. si cela est vray, il est subiect à une longue interpretation. ma maison a esté dez long temps ouverte aux gents de sçavoir, et en est fort cogneue; car mon père, qui l'a commandee cinquante ans et plus, eschauffé de cette ardeur nouvelle dequoy le

seinem nutzen schalten und walten kann; wir fügen hinzu, dasz folglich die methode eine freie entwicklung der geistesanlagen ermöglichen, das selbstdenken und die klarheit, besonnenheit und reife des urteils[35] bewirken musz.

Der erziehung, welche aus dem zögling einen mann von lebenstüchtigkeit und lebensart machen soll, gestattet nun Montaigne eine so freie als wohlerwogene auslese von disciplinen. er läszt das altherkömmliche trivium grammatik, dialektik und rhetorik im allgemeinen fallen; denn auch der ersten gibt er nur einen bescheidenen platz und erklärt selbst, bis zur stunde nichts von conjunctiv, adjectiv und ablativ zu wissen. ebenso schlieszt er die naturwissenschaften völlig aus, wozu er im hinblick auf den damaligen stand derselben und in anbetracht der von ihm stets im auge behaltenen erziehungssphäre ein gewisses recht haben mochte. 'mit unserem zögling hat es eile', schreibt er; 'nur die ersten 15 oder 16 jahre des lebens gehören der schulerziehung, das übrige gehört fürs handeln.' 'nostre enfant est bien plus pressé: il ne doibt au paidagogisme que les premiers quinze ou seize ans de sa vie, le demourant est deu à l'action. employons un temps si court aux instructions necessaires. ce sont abus: ostez toutes ces subtilitez espineuses de la dialectique, dequoy nostre vie ne se peult amender; prenez les simples discours de la philosophie; sçachez les choisir et traicter à poinct: ils sont plus aysez à concevoir qu'un conte de Boccace; un enfant en est capable au partir de la nourrice, beaucoup mieulx que d'apprendre à lire ou escrire. la philosophie a des discours pour la naissance des hommes, comme pour la decripetude' (I 25, 71). auf dem handeln liegt ihm zuletzt der schwerpunkt, es soll ebendeshalb auch nur eine verhältnismäszig kurze zeit auf den notwendigen unterricht verwendet werden. er betont hier in erster linie die philosophie, d. h. die philosophie des gesunden menschenverstandes im sinne des Seneca. 'quid philosophia nisi vitae lex est?' (Sen. ep. 94, 39) oder wie Terentius Varro schreibt: 'sui dominus est, qui se philosophiae mancipavit' (Varr. sent. 156).

Gleich hoch steht aber unserem autor die geschichte. 'il (le disciple) practiquera, par le moyen des histoires, ces grandes ames des meilleurs siecles. c'est un vain estude, qui veult; mais qui veult aussi, c'est un estude de fruict inestimable, et le seul estude, comme dict Platon, que les Lacedemoniens eussent reservé à leur part' (I 25, 67). wir unterlassen es, aus der fülle von bestätigenden aussprüchen alter und moderner schriftsteller für den wert der geschichte weitere belege anzuführen, indem wir einzig an Quintilians treffen-

[35] 'qu'il luy face tout passer par l'estamine, et ne loge rien en sa teste par simple auctorité et à credit. les principes d'Aristote ne luy soient principes, non plus que ceulx des stoïciens ou epicuriens: qu'on luy propose cette diversité de iugements, il choisira, s'il peult' (I 25, 64). — 'la verité et la raison sont communes à un chascun, et ne sont non plus à qui les a dictes premierement, qu'à qui les dict aprez' (I 25, 65).

holen und mit gröster anschaulichkeit verfahren, bis sich ein günstiger anhaltspunkt für das wirkliche verständnis gefunden hat, ohne dabei ungeduldig oder gar zornig zu werden. vielmehr versetze er sich ganz in die seele seines zöglings und gehe mit ihm hand in hand. Montaigne will den gegenstand zu vollem bewustsein, zu sicherer erkenntnis bringen. der lehrer ist dabei der lebendige vermittler zwischen zögling und wissenschaft, er wird sich aber bei seinem thun der eignen individualität nicht entschlagen können; ja gerade, je mehr er dies vermöchte, desto unfruchtbarer würde er den unterricht machen. denn eben die individualität[38] des lehrers soll die darstellung beleben und ihr den richtigen stimmungston verleihen. anderseits hat Montaigne auch wohl gefühlt, dasz jeder wissensstoff einen ihm immanenten charakter, einen unzerstörbaren nexus und damit seine eigenartige logik besitzt. daher werden wir Montaigne um so dankbarer sein, als er in diesem sinne seine ermahnungen und ratschläge für die einzelnen unterrichtszweige specialisiert.

Wenden wir uns zur geschichte zurück. Montaigne schlieszt, dürfen wir behaupten, seine geschichtsmethodik in folgende drei sätze ein. 'mais que mon guide se souvienne où vise sa charge; et qu'il n'imprime pas tant à son disciple la date de la ruyne de Carthage, que les moeurs de Hannibal et de Scipion; ny tant où mourut Marcellus, que pourquoy il feut indigne de son debvoir qu'il mourust là. qu'il ne luy apprenne pas tant les histoires, qu'à en iuger' (I 25, 67). hieraus ergeben sich wichtige forderungen. das richtige urteil setzt eine genaue kenntnis voraus. diese wird der lehrer seinem schüler am ehesten verschaffen, wenn er vor allen dingen die weitschweifigen einleitungen fallen läszt und statt dessen die sache selbst[39] vorführt, indem er auf die quellen zurückgeht oder sich doch

[38] 'nam licet acriora sint, quae legas, altius tamen in animo sedent, quae pronuntiatio, vultus, habitus, gestus etiam dicentis affigit.' Plin. ep. II 3, 9.

[39] 'i'ayme les historiens ou fort simples ou excellents. les simples, qui n'ont point dequoy y mesler quelque chose du leur, et qui n'y apportent que le soing et la diligence de ramasser tout ce qui vient à leur notice, et d'enregistrer, à la bonne foy, toutes choses sans chois et sans triage, nous laissent le iugement entier pour la cognoissance de la verité' (II 10, 208). Montaigne rühmt mit recht die schlichten und vortrefflichen geschichtschreiber, von denen er Livius hervorhebt. ein gutes und einfaches erzählen ist recht wichtig für den unterricht und eine kunst, deren gar mancher lehrer entbehrt. in der fortsetzung heiszt es dann: 'tel est entre aultres, pour exemple, le bon Froissard, qui a marché en son entreprinse d'une si franche naïfveté, qu'ayant faict une faulte, il ne craint aulcunement de la recognoistre et corriger en l'endroict où il en a esté adverty, et qui nous represente la diversité mesme des bruits qui couroient, et les differents rapports qu'on luy faisoit: c'est la matiere de l'histoire nue et informe; chascun en peult faire son proufit autant qu'il a d'entendement. les bien excellents ont la suffisance de choisir ce qui est digne d'estre sceu; peuvent trier, de deux rapports, celuy qui est plus vraysemblable; de la condition des princes et de leurs humeurs, ils en concluent les conseils, et leur attri-

pas tant son grand disciple à l'artifice de composer syllogismes, ou aux principes de geometrie, comme à l'instruire des bons preceptes touchant la vaillance, pronesse, la magnanimité et temperance, et l'asseurance de ne rien craindre; et avecques cette munition, il l'envoya encores enfant subiuguer l'empire du monde à tout trente mille hommes de pied, quatre mille chevaulx, et quarante-deux mille escus seulement' (I 25, 71). der junge mann soll mit gesundem verstand und hellem blick in die zukunft schauen, nimmermehr aber die zeit, welche dem leben gehört, in den irrgängen der sophistik[42] hinbringen. Lucian führt uns einen eiferer, einen philosophen von profession, wie ihn Montaigne sich gedacht haben mag, im Hermotimus vor. ein gewisser Lycinus verspottet dort eben diesen Hermotimus und bekehrt ihn zuletzt. εἰ γάρ τι μέμνημαι, cχεδὸν εἴκοcιν ἔτη ταῦτά ἐcτιν, ἀφ' οὗ cε οὐδὲν ἄλλο ποιοῦντα ἑώρακα, ἢ παρὰ τοὺc διδαcκάλουc φοιτῶντα καὶ ὡc τὸ πολὺ ἐc βιβλίον ἐπικεκυφότα καὶ ὑπομνήματα τῶν cυνουcιῶν ἀπογραφόμενον, ὠχρὸν ἀεὶ ὑπὸ φροντίδων καὶ τὸ cῶμα κατεcκληκότα. δοκεῖc δέ μοι ἀλλ' οὐδὲ ὄναρ ποτὲ ἀνιέναι cεαυτόν, οὕτωc ὅλοc εἶ ἐν τῷ πράγματι. τοῦτ' οὖν cκοπουμένῳ μοι φαίνῃ οὐκ ἐc μακρὰν ἐπιλήψεcθαι τῆc εὐδαιμονίαc, εἴ γε μὴ λέληθαc ἡμᾶc καὶ πάλαι αὐτῇ cυνών (Luc. Hermot. c. 1, 741 f.). gegen ende des dialogs findet sich ein mahnwort des Lycinus, welches obiger stelle in Montaignes abhandlung fast genau entspricht. ἀλλὰ μὴν οὐδ' ἐκεῖνό πω κατανενόηκαc, οἶμαι, ὡc ἡ μὲν ἀρετὴ ἐν ἔργοιc δήπου ἐcτίν, οἷον ἐν τῷ δίκαια πράττειν καὶ

nec immemorandum esse: ad perfectionem quidem, civilem hominum vitam negociosamque respectans. nam qui totus speculationi et litterarum illecebris deditus est, is est forsitan sibiipsi carus, at parum certe utilis urbi aut princeps est, aut privatus.'

[42] vgl. Thom. Campanella de recta ratione studendi I 2: 'languent circa pugnas verborum scholae, quoniam historiam rerum super qua fabricatur scientia ignorant, unde a rebus ad verbositatem convertuntur.' man vgl. auch Montaigne III 8, 482: 'veoid on plus de barbouillage au caquet des harengieres, qu' aux disputes publicques des hommes de cette profession? i'aymeroy mieulx que mon fils apprinst aux tavernes à parler, qu' aux escholes de la parlerie', und lese dazu im Rabelais den 'philosophischen milchrahm encyclopädistischer quästionen Pantagruels'. les oeuvres de maistre François Rabelais par Ch. Marty-Laveaux, Paris MDCCCLXXIII, tome troisième, la chresme philosophalle des questions enciclopediques de Pantagruel, les quelles seront disputees Sorbonicolificabilitudinissement es escholes de decret pres S. Denis de la chartre à Paris. utrum, une idee Platonique voltigeant dextrement sur l'orifice du chaos, pourroit chasser les esquadrons des atomes Democrites. utrum, les ratepenacles, voyans par la translucidité de la porte cornee, pourroyent espionnitiquement descouurir les visions morphiques, diuidant gironiquement le fil du crespe merueilleux, enueloppant les atilles des cerueaux mal calfretez. utrum, les atomes tournoyans au son de l'harmonie Hermagorique, pourroyent faire une compaction, ou bien une dissolution d'une quintessence, par la substraction des nombres Pythagoriques. utrum, la froidure hybernalle des Antiprodes, passant en ligne orthogonalle par l'omogenee solidité du centre, pourroit par une doulce antiperistasie eschauffer la superficielle connexité de noz talons' usw.

taigne den hohen wert der classischen sprachen gerade für die erziehung verkannt hat. er ermiszt nicht, wie viel mehr durch diese studien als durch andere die geistige entwicklung gefördert wird, welche elasticität insbesondere die combinationsgabe erhält, wenn unaufhörlich an den schüler die anforderung herantritt, sich in jene einfache und doch groszartige welt zu vertiefen und sein ernstestes denken an ein scheinbar ausgelebtes zu setzen. und freilich konnte Montaigne nicht ahnen, welch reiche schätze unter jenen antiken trümmern liegen, weil er, des griechischen unkundig, nicht im vollbesitze der mittel war, um sich den unbehinderten zugang zu ihnen zu eröffnen, und weil er noch weniger die stärke kannte, welche aus solcher arbeit flieszt. dennoch ist so manche mahnung der essais bedeutungsvoll gerade für die grammatisch-philologischen studien und den bezüglichen unterricht. verweilen wir einmal beim latein. der geist dieser sprache atmet kraft, wie alles bei den Römern; das system der lateinischen grammatik ist ein strenges, um nicht zu sagen starres, die elasticität der griechischen sprache geht ihr ab. aber eben darum halten wir die übersetzung aus der muttersprache ins lateinische für eine so vortreffliche schule. wie würde Montaigne sich dazu stellen? er würde sie vielleicht als eine unnütze beschäftigung seinem zöglinge verbieten oder ersparen. und doch wird durch diese übung der verstand geschärft wie bei wenig andern aufgaben. denn, wenn irgendwo, so wird hier der schüler genötigt, den ihm entgegentretenden gedanken scharf aufzufassen, jedes moment desselben einzeln zu prüfen, um die entsprechende lateinische form zu finden. sind dann die ersten schwierigkeiten überwunden, so wird ein eifrig strebender auch gefallen an derartigen progymnasmen finden, weil er den wert derselben ob auch zunächst noch dunkel fühlt. ja noch mehr! Montaigne selbst verlangt den gegenstand des studiums en cent visages[46] gezeigt. dazu ist hier gelegenheit genug geboten. so erfordert z. b. die übertragung des unscheinbaren wortes 'schuh' schon eine ganze menge von wissen und überlegung. der schüler kennt oder findet die ausdrücke mulleus, pero, cothurnus, soccus und crepida. bezieht sich nun der text auf eine frühere zeit der römischen republik, so dürfte jener die crepida[47] wohl kaum gebrauchen können. der cothurnus, der griechische hochschuh, und der soccus der komödie dürften gleichfalls schwerlich in frage kommen. so wird man zum pero greifen; es ist der gewöhnliche römische

[46] 'que ce qu'il viendra d'apprendre, il le luy face mettre en cent visages, et accommoder à autant de divers subiects, pour veoir s'il l'a encores bien prins et bien faict sien: prenant l'instruction de son progrez, des paidagogismes de Platon. c'est tesmoignage de crudité et indigestion, que de regorger la viande comme on l'a avallee: l'estomach n'a pas faict son operation, s'il n'a faict changer la façon et la forme à ce qu'on luy avoit donné à cuyre' (I 25, 64).

[47] vgl. Cic. p. Rab. Post. 10, 27: 'L. Scipionis, qui bellum in Asia gessit Antiochumque devicit, non solum cum chlamyde, sed etiam cum crepidis in Capitolio statuam videtis.'

übungen uns zum bewustsein der sprachlichen feinheiten und überhaupt der ganzen architektonik der sprache bringen.

Das griechische ist dem lateinischen weit überlegen an reichtum des sprachstoffes. man braucht sich nur an die überschwellende masse der redensarten, bilder und vergleiche, an die unerschöpfliche manigfaltigkeit der wort- und satzcombinationen, an die geschmeidigkeit der structuren[50] zu erinnern. dennoch dürften gelegentliche vergleichungen und gegenseitige übertragungen von lateinischen und griechischen redensarten recht wohl am platze sein, insonderheit wo sie zugleich zur erweiterung von realkenntnissen dienen.

Wie schon oben bemerkt, gibt sich Montaigne mit der mathematik und den naturwissenschaften im allgemeinen so gut wie gar nicht ab, wenngleich er sie vom unterrichtsplan nicht gerade ausschlieszt. mir will es scheinen, als habe Montaigne diese disciplinen, vielleicht weil er sich nur sehr oberflächlich damit beschäftigt hatte, für eine art sophistischer spielerei angesehen und sie nicht höher geachtet als das schach[51], wiewohl man auch den herschenden anschauungen der zeit einen teil dieser beschränkten auffassung beizumessen haben wird. heute sind mathematik und physik ganz unentbehrliche unterrichtsfächer; aber beide müssen, wenn die volle wirkung erzielt werden soll, eins ins andere betrieben[52] werden. die mathematik ist die abstracte wissenschaft κατ' ἐξοχήν und genügt sich deshalb selbst. anderseits nimmt die physik unter den naturwissenschaften eine autonome stellung ein, indem sie sich wie jene an den reinen verstand wendet. ihre gesetze sind streng, es ist nichts zufälliges, nichts beliebiges in ihrem system, es folgt eins aus dem

---

[50] vgl. Erasm. Roterodam. de rat. stud. tractatus: 'plurimum autem fructus est in Graecis vertendis. quare convenit, eos hoc in genere saepissime ac diligentissime exerceri. nam simul et exercetur ingenium in deprehendendis sententiis, et utriusque sermonis vis ac proprietas penitus inspicitur, et quid nobis cum Graecis commune sit, quid non deprehenditur. denique ad reddendam Graecanicam emphasin, omnes Latinae linguae opes excutias oportet. haec si initio pueris difficilia videbuntur, tum usu fient faciliora, tum praeceptoris ingenium, ac studium, bonam negotii partem adimet, iudicatis quae putet esse supra vires illorum.'

[51] Montaigne sagt treffend, dasz das schachspiel als spiel zu ernst und als arbeit zu sehr spiel sei. im übrigen läszt er ihm die verdiente anerkennung nicht widerfahren. 'ie le hay et fuis de ce qu'il n'est pas assez ieu, et qu'il nous esbat trop serieusement, ayant honte d'y fournir l'attention qui suffiroit à quelque bonne chose' (I 50, 153).

[52] vgl. Ernst Mach, die mechanik in ihrer entwicklung, s. 282: 'kennt man sätze, wie den schwerpunkts- und flächensatz, nur in ihrer abstracten mathematischen form, ohne sich mit den greifbaren einfachen thatsachen beschäftigt zu haben, welche einerseits anwendungen derselben darstellen, und anderseits zur aufstellung eben dieser sätze geführt haben, so kann man dieselben nur halb verstehen, und erkennt kaum die wirklichen vorgänge als beispiele der theorie. man befindet sich, wie jemand, der plötzlich auf einen turm gesetzt wurde, ohne die gegend rings umher bereist zu haben, und der daher die bedeutung der gesehenen objecte kaum zu würdigen weisz.'

mator ist, so kann er sich doch nicht von hergebrachten traditionen losmachen, vielmehr bestätigt auch er den satz, dasz sich niemand dem eben herschenden zeitgeiste ganz zu entziehen vermag. von einem systematischen unterrichte weisz Montaigne natürlich nichts, die notwendigen kenntnisse will er dem zögling bald durch 'trauliche gespräche'[55], bald durch 'bücher' beigebracht sehen; das lernen scheint somit fast nur ein gelegentliches, durch den gegenstand[56] veranlasztes, nicht an tag und stunde gebundenes zu sein. es ist nun gewis viel wert ein offenes auge zu haben und mit reger aufmerksamkeit zu beobachten, und wir werden Montaigne um dieser wohlmeinenden winke willen loben; aber wir müssen zugleich wiederholen, dasz, wollte man seinen vorschlägen allenthalben folge leisten, nur eine lückenhafte, fragmentarische bildung und ein oberflächliches wissen erzielt werden dürfte. es trägt eben die erziehung und der unterricht bei Montaigne noch mehr oder weniger von dem charakter der ritterlichen[57] zucht des mittelalters an sich. der hofmeister ist gleichsam der magezoge; und wenn Montaigne ausgedehnte reisen unter obhut des mentors empfiehlt, so möchten wir Tristans gedenken, von welchem es heiszt:

sin vater, der marschalc in dô nam
und bevalch in einem wîsen man:
mit dem sant er in iesâ dan
durch vremde sprache in vremdiu lant
und daz er aber al zehant
der buoche lêre anvienge
und den ouch mite gienge
vor aller slahte lêre.

Endlich die zucht im engsten sinne des wortes anlangend, so soll man nach Montaigne mit strafen sparsam sein und dafür lieber an das ehrgefühl appellieren; doch bleibt deshalb eine körperliche züchtigung, falls sie wirklich nötig ist, nicht ausgeschlossen. auch

---

55 'sa leçon se fera tantost par devis, tantost par livre: tantost son gouverneur luy fournira de l'aucteur mesme, propre à cette fin de son institution; tantost il luy en donnera la moelle et la substance toute maschee' (I 25, 69).

56 'qu'on luy mette en fantasie un honneste curiosité de s'enquérir de toutes choses: tout ce qu'il y aura de singulier autour de luy, il le verra; un bastiment, une fontaine, un homme, le lieu d'une bataille ancienne, le passage de César ou de Charlemaigne' (I 25, 67).

57 Montaigne bewundert mit recht den groszen Alexander; aber, wie mir wenigstens scheint, sieht er in ihm nicht sowohl den makedonischen Achilleus, der Asien überwand, als den hochstrebenden civilisatorischen genius, welcher keine geringere absicht hatte, als die weisheit und sitte des occidents mit der des orients zu verschmelzen und den erbhasz, der Griechen und Perser schied, in einer alle gegensätze ausgleichenden cultur zu versöhnen. Alexander ist für Montaigne der kriegsheld, welcher stets sein schwert bereit hält, weniger wohl der feingebildete herscher, welchen Arrian als ἡδονῶν τῶν μὲν τοῦ σώματος ἐγκρατέστατον τῶν δὲ τῆς γνώμης ἐπαίνου μόνου ἀπληστατον preist.

auquel, outre la reuerance detie à sa vertu, i'auois de l'obligation, temoignee par trois de ses epistres qui me sont adresses. que si mon ressentiment de cette obligation et de l'estime que ie faisois d'un tel homme, ne sont temoignees par ce liure, elles le sont par une preface que i'ay mise en teste de cet excellent ouvrage des essays, dont ie vous envoye l'extraict de la dernière impression, sachant que vous vous intéressez en tout ce qui le touchoit. ie vous presante donc ce liure, monsieur, sur lequel ie tiendray a beaucoup d'honneur que vous me daigniez donner des aduis et des corrections. et parce que les epistres dudict sieur Lipsius et autres ouvrages soit des françois ou des etrangers m'ont faict cognoistre en Flandres, ie desirerois, si vous le iugiez a propos qu'il vous pleust disposer les libraires d'Anuers ou autre bonne ville à faire passer vers eux quelque quantité de mes exemplaires, auxquels je croy qu'ils ne perdroient rien, sinon par le merite du liure, au moins par la cognoissance qui leur a este donnee de moy de si bonne part. i'en attendray, s'il vous plaist, de vos nouvelles. que si vos libraires veulent de mes liures susdicts, faictes s'il vous plaist aussy qu'ils s'addressent a moy qui leur en feray faire meilleur marché par mon imprimeur, c'est à dire de vingt huict souls en blanc.

Ie suis

votre seruante bien humble

Gournay.'

LEIPZIG. ERICH MASIUS.

53.
ÜBER DEN DIDAKTISCHEN WERT DES GRIECHISCHEN ÜBUNGSBUCHES VON O. KOHL.*

Das griechische übungsbuch von Otto Kohl hat in kurzer zeit eine nicht gewöhnliche beachtung gefunden, es ist wiederholt und zwar im allgemeinen mehr günstig als ungünstig in öffentlichen zeitschriften beurteilt und selbst in preuszischen directorenconferenzen besprochen worden. die folge war, dasz das buch an einzelnen gymnasien mehrerer preuszischen provinzen sowie in Mecklenburg und Würtemberg bereits eingeführt wurde. der unterzeichnete hat zu einem gutachten über die brauchbarkeit des genannten schulbuches dasselbe nach seinem plane, seinem inhalt und seiner stilistischen gestaltung einer eingehenden prüfung unterzogen und nunmehr veranlassung erhalten, die gewonnenen resultate nebst ihrer begründung zur kenntnis weiterer kreise zu bringen. es ist zweifellos eine frage von weit und tief gehender bedeutung, ob ein

* griechisches übungsbuch zur formenlehre vor und neben Xenophons Anabasis. I. teil. von dr. Otto Kohl. Halle 1886.

diesen jahrbüchern 1882 zuzustimmen (vgl. directorenconferenzverhandlungen Ost- und Westpreuszen 1883 s. 177 these 25; Posen 1885 s. 159. 167 these 3; Rheinprovinz 1884 s. 109 these 11, s. 141 these 11—13; Schleswig-Holstein 1889 s. 42 ff.; Ost- und Westpreuszen 1889 s. 86 ff.). referent bekennt, dasz er sich jenen forderungen nicht verschlieszen würde, wenn es gelänge, ja auch nur möglich wäre, ein vollständig geeignetes übungsbuch herzustellen, welches den an sich heterogenen doppelzweck einerseits der sicheren einübung der einzelnen formengruppen, anderseits der zusammenhängenden lectüre mit zweckmäszigem inhalt und classischer form in einer voll befriedigenden, den standpunkt der schüler weder unterschätzenden noch überschätzenden weise erfüllen könnte. allein ein solches buch ist, wie die sich widersprechenden gutachten über verschiedene lehrbücher der art zeigen, nicht nachzuweisen. auch das übungsbuch von Kohl ist, wie ref. im zweiten und namentlich im dritten abschnitt zeigen wird, ein neuer beweis dafür, dasz 'in vitium culpae ducit fuga, si caret arte'. so lange also ein völlig genügendes übungsbuch der art nicht vorliegt, hält ref. fest an seinem in früheren abhandlungen und recensionen wiederholt ausgesprochenen grundsatze, welchem auszer anderen kundgebungen auch die aussprüche vieler competenter schulmänner in den directorenconferenzen zur seite stehen, an dem grundsatze: 'ein übungsbuch mit vorwiegend einzelnen sätzen für die tertia, mit zusammenhängenden stücken für die oberen classen' (vgl. Gemoll vorwort zu seinem übungsbuche 1884 und zeitschr. f. d. gymnasialwesen 1886 s. 458; Chlebowski jahrb. f. pädagogik 1888 s. 625 ff.; R. Grosser ebd. 1883 s. 1 ff. s. 344 ff., zeitschr. f. d. gymnasialwesen 1882 s. 231 ff. 354 ff. 451 ff., 1884 s. 117 ff. 482 ff. 687 ff., 1887 s. 33 ff., Gymnasium 1883 s. 78 ff.; correferent Schwenger rhein. directorenconferenz 1884 s. 120 ff. referat Andernach; referent Collmann Schleswig-Holstein 1889 s. 42 ff. referat Hadersleben, Meldorf, Rendsburg u. a. m.). alle diese stimmen darin überein, dasz, so lange es gilt, die griechischen formen erst zur erscheinung zu bringen und successiv einzuüben, also namentlich in untertertia geeignete ad hoc ausgewählte einzelsätze unentbehrlich sind ebensowohl zum übersetzen aus dem griechischen als aus dem deutschen, wie dies zweckmäszig namentlich in den übungsbüchern von Wesener und A. von Bamberg eingerichtet ist. vor diesem hauptziele verschwinden alle anderen rücksichten, selbst die 'auf den geistigen standpunkt der schüler von tertia, die man nicht mit einzelsätzen quälen dürfe'. in der that versprechen sich namhafte schulmänner 'von dem inhalte zusammenhängender stücke nur wenig verklärenden schimmer', so lange sie lediglich der einübung der formen dienen. den wechsel im inhalt der einzelsätze darf man nicht ohne weiteres für einen nachteil halten, wenn man sich nicht einer 'didaktischen hyperbel' schuldig machen will. wenn anders inhaltsleere oder triviale sätze möglichst vermieden werden, ist ein solcher wechsel der

Im allgemeinen ist diese die conjugation zum teil vorausnehmende anordnung zu billigen, zumal sie dem einmal befolgten princip der zusammenhängenden stücke entspricht; insbesondere ist zu loben, dasz bei den verba muta nicht wie bei Wesener u. a. die verschiedenen tempora, sondern die verschiedenen stämme getrennt behandelt sind. freilich aus dem vorwort s. 5 läszt sich eine klare ansicht über das princip des verf. nicht gewinnen. dasz sein übungsbuch zu grammatiken, welche die verbalflexion mehr nach tempusstämmen behandeln, ebenso gut passe, als zu denen, welche sie mehr nach verbalstämmen bieten, mag nicht bestritten werden.

Im einzelnen, wobei, wenn nichts anderes bemerkt ist, die erste arabische ziffer die laufende nr. des stückes, die zweite eventuell den satz bezeichnet, ist folgendes zu bemerken:

Der versuch, mit der o-declination zu beginnen, ist nicht neu und wird mehrseitig gebilligt, 'weil die vier endungen der a-declination im anfange verwirrend wirken' sollen. vgl. auch A. v. Bamberg in Rethwischs jahresberichten f. d. höh. schulwesen 1887, B 402. ref. ist der conservativen ansicht, dasz jener angebliche vorteil gering ist und durch nachteile anderer art aufgewogen wird. der lehrstoff der o-declination, welche ja auch vier bzw. sechs verschiedene endungen aufweist, wird durch seine verteilung auf cap. I und III ohne not zerrissen. ferner kann der schüler die in § 2 zu lernenden adjectiva, z. b. δίκαιος, δικαία, δίκαιον, ohne kenntnis der feminina nicht verwerten; der wichtige übungsstoff, welcher in verbindungen z. b. ἡ καλὴ νῆσος liegt, geht dem lehrer verloren, oder es müssen nach cap. II die adjectiva des cap. I noch einmal durchgenommen werden. — In § 4 soll der imperativ II geübt werden, aber das einzige beispiel dieser art im deutschen stück 10 ist ungenau: 'lieber sollten die menschen opfern.'

Im inhaltsverzeichnis s. VII ist das imperf. zu st. 13—18, im texte s. 9 dagegen erst zu st. 19 gestellt, während es im vocabular und in wirklichkeit zuerst in st. 17 verwendet wird. zu tadeln ist, dasz sich einige aoristformen von mutastämmen z. b. st. 55 ἀπέπεμψε, 58 ἔλεξε, ἐδίωξα bereits finden, ehe die bildung des nom. sing. und dat. plur. von mutastämmen der declination durchgenommen ist, sowie dasz 113 und 138 bereits tempora von verben mit unreinem präsensstamm z. b. φυλάξω, ἐθαύμασαν und sogar das unregelmäszige σώσας vorkommen, während doch die verba muta erst 183 geübt werden. bedenklich ist auch, dasz noch vor der erlernung der aor. II (183 ff.) formen wie ἤγαγον, ἔφυγον, ἔβαλον, ἀπέθανον (53. 55. 138) verwendet sind, vermutlich weil sie eben für den erzählungsstoff unentbehrlich waren. es steht aber nur ἔβαλον wenigstens im vocabular. der lehrer musz also hier auf die analogie des präsens und imperfects verweisen, kommt aber dabei doch wieder in verlegenheit durch die form ἀγαγών (110). eine unzweckmäszige zerreiszung des stoffes liegt auch darin, dasz das fut. pass. cap. XI mit dem praes. pass. zusammen geübt wird, während es doch nach

hieraus nicht zu besorgen, weil solche constructionen zur einprägung der formen leicht verwendbar sind, und weil sie die selbstthätigkeit der schüler in anspruch nehmen, welche ja auch schon in quinta ut, cum, acc. c. inf., abl. absol. u. dgl. im lateinischen verwendet haben.

B. Der übersetzungsstoff ist quantitativ bei Kohl sehr reichlich bemessen und trotz der entgegenstehenden erklärung des verf. in einem jahre nicht zu bewältigen. es wäre demgemäsz nötig, nicht blosz cap. XIII. XVI und XX unübersetzt zu lassen, eventuell auch XV. XVIII und XIX für obertertia zu versparen, sondern auch noch einige andere stücke nur zur hälfte durchzunehmen und mit dem andern teile im interesse der remanenten jährlich zu wechseln.

Über die qualität des übersetzungsstoffes ist folgendes zu bemerken: einzelsätze finden sich als solche, abgesehen von den ersten seiten, nur in geringem masze; sie sind meist demselben stoffgebiet entnommen, z. b. tag und nacht, tugend und laster. der weitaus gröste teil enthält principiell zusammenhängende übungsstücke, die anfangs lose an einander gereihte einfache, bald aber in zunehmendem masze auch zusammengesetzte und subordinierte sätze enthalten.

Ein wesentlicher vorzug ist es, dasz die stücke zum grösten teile den vocabelschatz von Xenophons Anabasis cap. I—IV enthalten. der stoff ist der griechischen tierfabel, der heldensage und der geschichte entnommen, entspricht somit dem historischen bildungsstoffe der sexta, quinta und quarta sowie der lectüre aus Cornelius Nepos.

Daneben fehlt es nicht an sätzen, die der sittenlehre oder dem täglichen leben entnommen sind.

Ein unleugbarer vorzug ist ferner, dasz die zu einem grammatischen abschnitte gehörigen formen möglichst in einem stücke vereint sind und ziemlich vollständig geübt werden. ebenso verdient es anerkennung, dasz die deutschen stücke fast durchweg variationen der vorausstehenden griechischen sind. es entspricht dieses didaktische verfahren dem heute mehr denn je empfohlenen streben nach concentration, wie denn jeder denkende lehrer auch den stoff zu den extemporalien regelmäszig der letzten classenlectüre unter berücksichtigung der durchgenommenen grammatischen pensa entnehmen wird. ganz abgesehen davon, dasz jenes verfahren dem schüler die arbeit erleichtert, weil sie sich auf bekanntem gebiete bewegt, wird der schüler genötigt, die griechischen stücke von vorn herein mit gröszerer aufmerksamkeit zu lesen. an einigen stellen bei Kohl ist freilich die variation nicht viel mehr als eine wörtliche übersetzung, worunter die selbstthätigkeit leiden kann. vgl. z. b. 184 σεσωσμένος δ' ὁ Μίδας οὐκ ἐπαύσατο ὑβρίζων und dazu 186 'als Midas gerettet war, hörte er nicht auf übermütig zu sein'. 1, 1 ὁ θεὸς βασιλεύει τοῦ κόσμου überflüssig neben 1, 2 τοῦ

gende verbindungen angeführt: 1, 1. 2. βαcιλεύει τοῦ κόcμου. 1, 13. ἀcέβεια καὶ δικαιοcύνη ἀδελφά ἐcτιν. 1, 14. εἰc τὸν οὐρανὸν τοξεύειc. 3. οἱ νέοι πιcτεύομεν τοῖc παλαιοῖc statt γεραιοῖc. prädicatslose kurze sätze wie 22. ὄνου cκιά. 48. λύκον ποιμένα. 73. ἐκ λύκου cτόματοc. 141. Καππαδόκεc usw. 157. Νιόβηc πάθη sind auf dieser stufe unfruchtbar. 32. ὁ νοῦc βαcιλεύει (vgl. 47, 2. 52, 13). 43, 5. καθαρά ἐcτιν τὸ πῦρ καὶ ὁ αἰθήρ. 65, 4. τὸν τῆc Ἀρτέμιδοc νοῦν λέξω. 67, 3. ἀπὸ τοῦ τοῦ Ἔρωτοc βωμοῦ. 68, 2. 3. οἱ δὲ περίοικοι αὐτοῖc (τοῖc Cπαρτιάταιc) οὐκ ἦcαν ἴcοι· τοῖc γὰρ περιοίκοιc ὁμοιότηc ἦν καὶ τῶν Cπαρτιατῶν καὶ τῶν Εἱλώτων. 68. τῇ τῶν Cπαρτιατῶν νεότητι φίλον ἦν. 73. τὼ cτρατεύματε. 76. τῆc cελήνηc λαμπούcηc αἱ νύκτεc οὔκ εἰcι cκοτειναί usw. 88. εἰ μὴ ἦν Ἀλέξανδροc, Διογένηc ἂν ἦν statt ἐβουλόμην ἂν Διογένηc εἶναι. 88. τοῦ μὲν οὖν Ἀλκιβιάδου τὸ τοῦ βίου τέλοc ἦν αἰcχρόν, τοῦ δὲ Πλάτωνοc μαθητὴc ἦν Ἀριcτοτέληc usw. 113. ἐὰν ἄνδραc Ἕλληναc θαυμάζωμεν (statt wenigstens εἰ c. ind.), καὶ γυναῖκεc ἄξιαί εἰcιν usw. ὅτε γὰρ usw. 115. δι' οἶνον ἡ ὁδὸc αὐτή, ἐξ οὗ οἴκου ἥκω, οὐκ ἔcτι μοι δήλη. 129. τῷ . . . λαγῷ ὕπνοc γλυκὺc ἦν (d. h. κατέδαρθεν). 129. εἰc τὸ χελώνιον ξίφοc ὀξὺ οὐ ῥᾳδίωc ἥκει. εὐρὺ δὲ καὶ βαθὺ ὂν ῥᾳδίωc ταῖc χορδαῖc ἐδούλευεν (wer?), εὑρετὴc δὲ τῆc λύραc ἦν Ἑρμῆc. (wer die sage nicht kennt, findet in dieser satzverbindung schwerlich einen sinn.) 169. ὡc μὴ οὖcαν statt οὐκ. 171. πάντα ἐποιήθη ἵνα. 187. τοιαύτην τὴν φυγήν (wortstellung!). 187. τοῦ βαcιλέωc (Perserkönig). 189. οὐκ statt οὔ am ende. 189. τὸ πῦρ ἔκλεψε . . . καὶ κεκλεμμένον τὸ πῦρ . . . ἐπόριζε. 199. ἔκραγον statt ἀνέκραγον. 199. ἡ βοῦc ἐπαύcατο statt ἡcύχαζεν. 214. τεθνήξομαι, τεθνήξῃ statt τεθνήξω. οἳ πρότερον γένοιντο statt ἐγένοντο. 211. Δαρεῖοc τοῦ cκοποῦ ἀπέκλινεν. 219. τὸν πόνον εἶναι τὸ κράτιcτον ἀγαθόν. ähnliche härten finden sich auch sonst noch öfter. auffällig ist auch die gezwungene verbindung z. b. 32 anfang. 47, 2. 49, 2. 51, 13. 205, 11 ἐπεὶ δέ dreimal hinter einander. wiederholt beginnen mehrere sätze nach einander mit δέ, welches z. b. in 142 in 14 sätzen 14mal steht. geschmacklos sind die häufungen von comparativen und superlativen 135 und von perfecten 153, während diese übungen in einzelsätzen nicht befremden würden.

Ferner ist in dem schulbuche von Kohl zu rügen der durchaus inconsequente gebrauch des ν ἐφελκυcτικόν, welches ohne regel in der mitte wie am schlusz der sätze bald vor consonanten, bald vor vocalen bald steht, bald fehlt, während es nach den besten texten und grammatiken ausnahmslos vor vocalen, sowie am ende eines satzes, also vor einer gröszeren interpunction stehen soll, wenigstens doch, wenn der folgende satz mit einem vocale beginnt. im druckfehlerverzeichnis s. 160 ist denn auch eine form ἱππεύουcιν s. 12 st. 25 z. 9 berichtigt, während derselbe fehler auf vielen an-

nauigkeit und strenge der übersetzung nicht durch eine undeutsche form erkauft zu werden braucht.'

Beachtenswert aber für das oben zu 1 ausgesprochene bedenken ist, dasz Kohl bei all seinem unverkennbaren bemühen an verschiedenen stellen gerade in denjenigen fehler verfallen ist, welchen er principiell vermeiden wollte. um nemlich die sogenannten 'inhaltsleeren einzelsätze' zu umgehen, bietet er zwar anscheinend zusammenhängende stücke; aber diese erweisen sich bei genauerer betrachtung auch nur als einzelsätze, die äuszerlich an einander gereiht, nur die überschrift oder das stoffgebiet gemeinsam haben, zum teil nichtssagend sind. dadurch werden schwerlich die treffend gewählten einzelsätze anderer übungsbücher, welche, wie z. b. das von A. v. Bamberg, manche goldenen worte enthalten, in den schatten gestellt werden. ref. ist es der sache schuldig, eine wenn auch nicht erschöpfende blütenlese aus Kohls buch hier vorzuführen, einmal um sein urteil zu begründen, sodann um dem strebsamen verf. zu zeigen, wo er an seinem sonst so fleiszig gearbeiteten übungsbuche die bessernde hand anzulegen hat. die ausgewählten sätze geben teils nach dem inhalt, teils nach der form, teils in beiden beziehungen anlasz zu bedenken: 2. du dienst der rede gottes. der bruder vertraut den söhnen des bruders . . . löst gefahren, löst schrecken. äcker dienen den menschen. die lehrer erziehen die söhne der menschen. barbaren töten und opfern barbaren. die sklaven dienen den herrn. sowohl schlaf als tod löst die mühsalen . . . durch mühsalen. 4. wölfe besitzen list. viele haben furcht vor den wölfen. die sklaven sind den freien entgegengesetzt. vgl. auch 12. 14. 30. 34. 44. 49. 52. 97 u.a.m. 6. und die keulen sind von starkem holz und die sehnen der menschen sind stark. es gibt auch speere von holz und mit den speeren jagen sie (?). sache des heeres ist es, feinde zu töten, die ärzte aber heilen. die Athener führten auch gegen Lakedämon krieg. die andern menschen opfern den göttern andere lebende wesen, sowohl wilde tiere als auch schafe und stiere, von den barbaren einige aber auch menschen (!). um die felder sind oft bäume, auch um die häuser und tempel der alten waren oft bäume. 12. über Hesperien waren . . . viele könige. 14. schuld aber sind die tugenden, die laster aber usw. durch den sieg der tapferkeit ist der staat und das königreich glänzend, infolge von flucht und niederlage aber ist er (?) geknechtet. 16. das land aber usw. 18. die Thermopylen usw. anstatt der warmen thore heiszt es warmthor, denn es ist leicht für die sprache. den Thermopylen nun vertrauten, weil sie eng waren, die Lakedämonier und Athener und Böotier und hemmten (inversion des subjects!) viele feldzüge leicht. 22. zwölfmal 'aber', dreimal 'nun'. Spartaner aber waren es dreihundert, dabei waren aber auch viele diener; die soldaten des Leonidas aber waren nicht jünglinge, aber auch nicht alte leute (!). 24. die götter . . . trauten dem Hermes; denn (!) sie schickten ihn als boten. 28. von Africa ist die wüste usw. auf den wegen, die nicht zahl-

opfere deine tochter Iphigenie, denn das ganze heer hast du gesammelt und die gunst der Artemis verscherzt (inversion?). 70. leicht waren die waffen der leichtbewaffneten und grosze schnelligkeit lag in ihren füszen. 71. in Athen gab es nicht nur wettkämpfe mit den füszen, sondern auch mit den fackeln, sowohl der schnelligkeit, als der gewandtheit. es waren nun die ersten die, deren fackeln noch glanz hatten. 72. Lakedämon hatte früher andere bürger inne als später(!). dann(!) waren die, welche es früher hatten, entweder heloten oder periöken . . . und hatten (subject!) arbeit und schweisz aber auch gefahren. denn bisweilen jagten sie(?) die jünglinge der Spartaner wie hasen oder vögel; das jagen aber war der jugend lieb. vgl. auch 29, 5. 79, 9. 74. berühmt sind die thaten der heerführer; oft aber zogen sie(?) zu wagen in das feld. es gab nun dort viele wunden, feige aber(!) nur wenige(?), die meisten(!) tapfer und ihre leiber stark. tapfer war auch Nestor; sein körper aber war nicht mehr stark, sein mund aber voll guter worte wie voll honig . . . in der Odyssee usw. (inversion). 79 oft 'aber'. den schlangen trauen wir nicht, den elephanten aber, wenn sie zahm sind, viele(!). und auf den elephanten, welche dienten, zogen die alten zu felde. und der diener usw. 80. das licht der sonne ist hell, bisweilen aber auch das licht des mondes(!). die greise haben oft diener. 81. die Athener, sowohl die greise als die jünglinge usw. Sokrates aber, obwohl er greis war, diente ihr nicht, sondern, indem er seine waffen hatte, sagte er: 82. als der löwe kam, zog, da er es befahl, der fuchs seine zähne aus. der löwe war ein gelächter(!). 85. nach dem tode des vaters wird der sohn, wenn er mann ist, sagen: o vater, ich weisz dir vielen dank! er soll es aber dem vater auch früher sagen. sache der greise ist es, ruhig im hause oder im vaterland zu sein. 91. 'aber', 'aber' (gedankenverbindung!). 92. Alkibiades war nicht fromm und mehr ein freund des ruhmes; nun war sein lebensende nicht schön . . . und es bestand wieder die freundschaft der brüder. um Plato war auch Aristoteles, welcher den Alexander erzog. den Aristoteles verehrte Alexander, hörte aber auch (inversion!) auf die reden des Diogenes. wenn ich nicht Alexander wäre, würde(!) ich Diogenes sein. 94. des Themistokles ruhm ist die schlacht bei Salamis; Th. gründete aber auch den neuen hafen. 101. 'aber', 'aber'. mit kraft des körpers. vor dem tode aber hiesz Ibykus kraniche den frevel in der stadt anzeigen(!). die aber führten nicht Ibykus selber, sondern die leiche in die stadt. jene worte gaben die handlung der räuber an . . . den sprecher und den hörer. 102. Cyrus hatte aber nicht nur barbaren, sondern vertraute am meisten den abteilungen der Griechen. und mit Cyrus zwar war es hinaufmarsch, nach der schlacht aber hinabmarsch. 106. als aber . . . als aber. 119. wenn wir den reden der alten vertrauen, so waren die Amazonen frauen, welche ritten und mit den eignen händen schossen und die männer

und zerstreut ziehen sie (?). wenn sie (?) nun kämpfen, werden jene (?) von uns vernichtet werden. da sie aber — wenn wir — aber — als aber — als aber — als aber. 212. jene aber schämten sich nicht vor der verwandtschaft und blieben. als aber — als aber — wenn aber — wenn aber — da aber — als aber — nun aber — nachdem nun — als aber. vgl. ebenso 216. 216. von den andern wurde Sokrates verurteilt, weil sie, als er sich verteidigte, erbittert wurden. Sokrates sagte vieles, um sie zu überreden (überzeugen). diese beispiele mögen genügen.

Dasz Kohl für die griechischen namen zur übung die römischen gesetzt hat, kann gebilligt werden; doch findet sich 122 erst 'Mars', dann 'Ares'. in orthographischer hinsicht ist zu rügen: der seiende, das beste, bedeutendes, vgl. 131. 203[a]. 210.

C. Der äuszeren ausstattung und dem druck ist unverkennbare sorgfalt gewidmet. gleichwohl sind noch viele druckfehler stehen geblieben. auszer der ungleichheit in ῥῥ ρρ und den vom verf. selbst am schlusz des ersten teils s. 160 angeführten 25 und den im zweiten teile nachgetragenen 30 druckfehlern hat ref. noch folgende gefunden: s. 44 z. 5 v. u. Αιδην ohne zeichen. s. 87 z. 14 v.u. dicht statt dich. s. 90 z. 6 v.o. λέγομένων. s. 103 z. 10 v. o. τούτ' statt τοῦτο. s. 129, 7 ὁ ἧλος ohne ι. s. 129, 8 πῶς 2 statt 3.

Ref. faszt sein urteil schlieszlich dahin zusammen: der plan des übungsbuches von Kohl, der inhalt und die methodische anordnung des stoffes haben von einzelnen ausstellungen abgesehen zwar anspruch auf beachtung; dagegen kann das übungsbuch in seiner gegenwärtigen gestalt noch nicht für voll geeignet zur verwendung im schulunterricht angesehen werden, weil der verfasser, ausschlieszlich geleitet von der absicht, seine schüler im griechischen zu fördern, es an rücksicht auf die allgemeine schulung und insbesondere auf die pflege des sinnes für die muttersprache zu oft hat fehlen lassen, hier und da auch nicht die nötige beschränkung und consequenz beobachtet hat. es läszt sich aber von dem verf. mit vollem rechte erwarten, dasz es ihm in einer neuen bearbeitung oder auflage des übungsbuches gelingen wird, die mängel zu beseitigen, an welchen dasselbe jetzt leidet. es empfiehlt sich, hier und da lieber auf ein zusammenhängendes stück mit gezwungenen gedankenverbindungen zu verzichten und dafür zur übung geeignete einzelsätze zu bringen. ref. zweifelt nicht, dasz das buch in verbesserter gestalt weitere verbreitung finden wird.

WITTSTOCK. RICHARD GROSSER.

folgende' (Soph. Oed. Col. 1532). wenn demnach ἐπιέναι = sequi und ἐπιών = sequens ist, so ist ἐπιούσιος = secundus (vgl. iucundus von iuvare). der technische ausdruck für gerstenbrot im lateinischen ist nun panis secundus (secundarius). man unterschied drei sorten brot im altertum: 1) panis siligineus, weizenbrot, 2) panis secundus (secundarius), gerstenbrot, 3) panis cibarius, kleienbrot, an welches sich die puls der sklaven anschlosz. das 'brot n. 2', wie wir uns ausdrücken, war also nicht im verächtlichen sinne so genannt, sondern hatte noch eine sorte unter sich, darf also als 'mittelbrot' bezeichnet werden. es war wohlschmeckend und nahrhaft, denn der kaiser Augustus asz mit vorliebe dieses brot (Suet. Oct. 76: cibi minimi erat atque vulgaris fere. secundarium panem et pisciculos minutos — maxime appetebat). nicht um die armut, sondern um die einfachheit des dichters zu kennzeichnen, sagt Horaz (ep. II 1, 123): vivit siliquis et pane secundo. sprachlich also und sachlich dürfte die übersetzung von ἄρτος ἐπιούσιος mit panis secundus als möglich erwiesen sein. es erübrigt noch, die bedeutung als für den zusammenhang passend klar zu legen. zwei einwürfe könnten von dieser seite her gemacht werden: 1) der ausdruck könnte als zu realistisch erscheinen, 2) er könnte als zu eng bezeichnet werden. was den ersten einwurf anbetrifft, so ist zu erwägen, dasz Christus die erhabensten begriffe an die alltäglichsten dinge knüpft, um der fassungskraft seiner zuhörer zu hilfe zu kommen. er vergleicht das wort gottes mit dem sauerteige, der alles durchsäuert, sich selbst mit einem hirten, der ein verirrtes schaf aufsucht, er rät sich freunde zu machen mit dem ungerechten mammon usw., gleichnisse, welche an realistik schwerlich übertroffen werden können, die aber vollkommen passend genannt werden müssen, wenn wir an die anschauungen der leute denken, für die sie zunächst bestimmt sind. der zweite einwurf erledigt sich von selbst, wenn wir uns bewust bleiben, dasz wir es mit einem technischen ausdrucke zu thun haben, der, wenn auch mit zwei worten, doch nur éinen begriff bezeichnete. für uns freilich ist gerstenbrot schwarzbrot, denn das roggenbrot hat sich zwischen weizen- und gerstenbrot geschoben und das letztere gewissermaszen degradiert. aber für den kleinen mann in Palästina war es genau das, was wir 'brot' nennen, der gegensatz zur weizenware, für welche die bezeichnung 'brot' in Deutschland — in der Schweiz freilich ist es schon anders — nicht üblich ist. auf diese verschiebung der begriffe nach der landessitte ist genau zu achten, wenn wir nicht deutsche anschauungen in die bibel hineintragen wollen. dann aber passt ἡμῶν trefflich, und auch die lateinische übersetzung cotidianus läszt sich halten. in übertragener bedeutung aber würden wir um ein 'bescheidenes' auskommen zu bitten haben.

Breslau. Hermann Kothe.

der schüler im classischen altertum heimisch werden, da konnte eine neigung zur lectüre oder einer andern geistigen beschäftigung neben der von der schule geforderten thätigkeit sich herausbilden. heut zu tage aber, wo der geist des schülers in den sechs schulstunden gleichmäszig angespannt wird, wo überdies für jedes fach zu hause gearbeitet werden musz, ist es nicht zu verwundern, wenn die neigung zu einer selbstgewählten geistigen beschäftigung so gering ist. fehlt dem schüler doch nach absolvierung der pflichtmäszigen arbeiten meist selbst zum lesen die rechte lust, sicherlich aber besitzt er in den seltensten fällen zum freiwilligen memorieren die nötige frische und elasticität des geistes, die ihm eine solche beschäftigung wirklich als erholung erscheinen läszt.

Hält man darum das auswendiglernen von gedichten und prosaischen abschnitten in gröszerm umfange für so notwendig, wie es den anschein hat, so musz der schüler von häuslichen pflichtarbeiten noch mehr entlastet werden, als dies bisher geschieht. es musz vielleicht die häusliche präparation auf die fremdsprachliche lectüre in der schule regelmäszig vorbereitet und noch mehr als bisher extemporiert werden, oder man musz auf das auswendiglernen, natürlich aber nicht auf das einüben der grammatischen regeln verzichten, oder es müssen im lateinischen, griechischen und französischen überwiegend, wo nicht ausschlieszlich, classenarbeiten, bisweilen auch unter benutzung des lexikons und der grammatik angefertigt werden, oder der geschichtslehrer musz sich in der alten, zum teil auch in der mittleren geschichte nur auf das notwendigste beschränken dürfen.

Meiner ansicht nach aber wird in bezug auf das memorieren heut zu tage des guten zu viel gethan, und die anforderungen, die nach dieser seite hin an den abiturienten gestellt werden, scheinen überdies auch mit den nachdrücklichen warnungen der schulbehörde vor zu starker belastung des gedächtnisses nicht recht übereinzustimmen. dasz besonders gehaltvolle, schöne stellen aus den dichtern wie z. b. das herliche wort aus der Antigone

οὔτοι cυνέχθειν ἀλλὰ cυμφιλεῖν ἔφυν

dem gedächtnis eingeprägt werden, ist selbstverständlich. aber wozu die erlernung sämtlicher oder fast sämtlicher chorlieder einer griechischen tragödie? und überdies darf nicht vergessen werden, dasz nicht allen schülern das auswendiglernen von gedichten gleich leicht fällt. deshalb musz man sich bei der aufstellung eines kanons von gedichten, welche alle zu lernen haben, auf ein minimum beschränken, anderes dagegen der freien neigung überlassen, selbst auf die gefahr hin, dasz vielleicht nur eine geringe anzahl von schülern nach dieser seite hin einen besondern fleisz bethätigen wird.

Am notwendigsten dürfte natürlich die einprägung deutscher gedichte, im besondern der volks- und vaterlandslieder sein. dasz sich aber das memorieren nicht auf diese beschränken darf, dasz Herder (das kind der sorge, der gerettete jüngling), Lessing (die

wichtigsten momente des bisherigen geschichtlichen verlaufs. wenn man sich daran erinnert, dasz ein lehrbuch wie das Niemeyers, eines nach andern seiten hochverdienten schulmannes, 18 auflagen erleben und vom anfange dieses jahrhunderts bis in die mitte desselben in vielen schulen gebraucht werden konnte, dasz ein so einsichtsvoller schulmann wie der gymnasialdirector Gotthold mit Mittler in Goethes wahlverwandtschaften (bd. XV s. 302 f.) behaupten konnte, von einem so niedrigen standpunkte, wie es der der zehn gebote sei, den religionsunterricht zu beginnen, dürfe einem so gebildeten zeitalter wie das damalige nicht zugemutet werden, so darf man sich anderseits nicht darüber wundern, dasz der religionsunterricht in einigen schulen jahrhunderte hindurch in lateinischer sprache erteilt werden durfte!

Im dritten abschnitt spricht der verfasser sich dafür aus, dasz während des confirmandenjahrs die schule ihren eignen unterricht nicht fortsetzen, die wichtigkeit der confirmation mehr als es oft geschieht beachten, die religionsstunden, soweit dies ausführbar ist, morgens in die erste stunde legen, das certieren in ihnen aufgeben möge. dasz dies überhaupt stattgefunden, dasz kenntnisse in der religionslehre bei der rangordnung oder versetzung mit maszgebend waren, dasz für gute leistungen in der religion preise verteilt wurden, dasz noch jetzt nicht überall gemeinsame schulandachten stattfinden, erfahren viele leser gewis erst aus dieser schrift. im altstädtischen gymnasium in Königsberg liesz der durchaus nicht kirchlich gesinnte director E. Ellendt, bei der hohen wichtigkeit, die er dem religionsunterrichte zuerkannte, es nicht geschehen, dasz censuren in diesem lehrgegenstande, der eine ganz andere stellung als die andern lehrgegenstände einnehmen müsse, erteilt würden. dem unterzeichneten haben nicht selten zeugnisse vorgelegen, in denen das betragen des schülers wegen grober täuschungsversuche u. dgl. getadelt und demselben in der in der rubrik 'leistungen' obenanstehenden religionslehre das prädicat 'gut' oder 'sehr gut' erteilt war. nicht jede religionsstunde soll eine erbauungsstunde sein, wenn auch keine die stärkung der religiösen gesinnung verabsäumen darf, jede eine erbauende wirkung haben musz (s. 52). den unterricht geistlichen zu übertragen scheint auch W. nicht zweckmäszig, da diese als hilfslehrer ihn ohnehin in der regel nicht gern übernehmen. Rosenkranz klagt einmal: 'ich hatte in tertia und secunda viele mühe die namen der ketzer, der concilien, der bischöfe, päpste zu behalten. die ganze welt des monophysitismus, der Nestorianer, Arianer usw. blieb für mich ein rätsel. in prima wurde die ganze Eichhornsche hypothese vom urevangelium vorgetragen. die kritik einzelner stellen des griechischen N. T. führte durch die varianten der codices zum skepticismus.' so weit von seinem zweck verirrt sich wohl gegenwärtig nicht mehr der religionsunterricht; aber die gefahr ist immer da, wenn man den zweck nicht scharf im auge behält (s. 38), wenn der lehrer zweifel erregt, die er nicht bekämpfen lehrt. dasz die revisionen durch generalsuperintendenten

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

57.
ÜBER SCHULAUSFLÜGE.

In früherer zeit haben sich wohl stimmen erhoben (noch 1880; s. die verhandlungen der directoren-conferenz der provinz Sachsen s. 88), welche überhaupt gegen jede unterbrechung des regelmäszigen schulunterrichtes durch wanderungen oder spaziergänge der schule sprachen. sie sind verstummt seit dem erlasz des preuszischen cultusministeriums vom 27 october 1882, der neben dem turnspiel auch auf gemeinsame spaziergänge, ausflüge und turnfahrten hinweist. und in der that überwiegen die vorteile, die sich aus der gemeinschaftlichen wanderung ergeben, bei weitem die etwa sich einstellenden unzuträglichkeiten. eine grosze anzahl von schulmännern hat in dieser angelegenheit das wort ergriffen, wie Schiller in seinem 'handbuch der pädagogik', Beust in 'die pädagogische schulreise', Spranck in den blättern für höheres schulwesen, Baur in Schmids encyclopädie unter 'fuszreisen', Strebel ebenda unter 'reisen', vor allen aber Bach in seiner monographie 'wanderungen, turnfahrten und schülerreisen' und Fleischmann in seinem büchlein mit dem gleichen titel.

Im folgenden soll dargelegt werden e r s t e n s: warum die schulausflüge der erziehung heilsam sind, z w e i t e n s: wie sie zu gestalten und in welchem umfang sie anzuwenden sind, damit sie der erziehung heilsam werden.

I.

Die fuszwanderungen — denn die ausflüge der schule sind sämtlich wanderungen zu fusz — nur vorübergehend darf gefahren werden — kräftigen die muskulatur des schülers: sie bilden somit ein treffliches gegengewicht gegen unsere vielfach sitzende lebensweise, die eine gleichmäszige entwicklung aller functionen des körpers nicht zuläszt. welches wohlbehagen am abend eines in der frischen luft verbrachten tages in allen gliedern! und wenn auch der turnunter-

den mann. jeder einling verirrt sich leicht zur selbstsucht, wozu den gespielen die gespielschaft nicht kommen läszt. auch hat der einling keinen spiegel, sich in wahrer gestalt zu erblicken, kein lebendiges masz, seine kraftmehrung zu messen, keine richterwage für seine eigenart, keine schule für den willen' usw. hier sieht er, wie in der turnstunde am praktischen beispiel, dasz nur durch zucht und ordnung eine grosze schar geleitet werden kann, dasz jeder sich unterordnen musz unter einen willen, er lernt den wert der disciplin einsehen. vgl. Kapp 'gymnasialpädagogik' s. 175 u. 182 bei Bach a. a. o. s. 71. im engen verkehr, der viel enger ist als auf der schulbank, kommen sich die schüler näher. nicht wenige freundschaften, die für ein ganzes leben angedauert haben, sind hier erwachsen; aber auch dem lehrer treten sie näher. gerade der ungezwungene verkehr zwischen lehrer und schüler öffnet die herzen. auch der schwerer zu durchschauende gestattet oft einen einblick in seine seele, und es wird die einsicht lebendig, dasz der lehrer nicht nur der gefürchtete präceptor ist, der mit ernst und strenge vom katheder herab dociert, sondern ein mann, der sich mit ihnen freuen kann und will. gerade dieses ist ein hervorragend wichtiges moment bei der beurteilung des wertes, den die ausflüge haben. irgendwo sagt Jahn von dem leiter des turnunterrichts: 'offenbarer als jedem andern entfaltet sich ihm das jugendliche herz. der jugend gedanken und gefühle, ihre wünsche, neigungen, ihre gemütsbewegungen und leidenschaften, die morgenträume des jungen lebens bleiben ihm keine geheimnisse.' auf wanderungen ist jedem lehrer die gleiche möglichkeit geboten, er möge sich nur herablassen zu der jugend; und wem es vielleicht schwer wird, sich bei dem unterricht der lernenden liebe zu gewinnen, hier findet er die beste gelegenheit.'

Und noch anderes gewinnt der schüler auf ausflügen. wie die gemeinsamkeit der vielen die fröhlichkeit mit sich bringt und den segen der disciplin zeigt, so lehrt sie auch schwächen zu beseitigen, die etwa in der gewohnheit oder in zu weicher häuslicher erziehung ihren grund haben. da heiszt es, zumal auf gröszeren märschen, sich anstrengen, durst und hunger zu bezwingen, die müdigkeit zu überwinden, schwierigkeiten mutig entgegenzusehen, unbilden der witterung zu trotzen. da lernt man sich beschränken, mit wenigem auskommen, vor allen dingen aber der eignen kraft vertrauen, körper und geist härten. man möge diese sittliche wirkung nicht unterschätzen: auch der verzärtelte knabe schämt sich, hinter solchen, die vielleicht körperlich kleiner sind als er, zurückzubleiben, sein ehrgefühl, das in dem ringen um die palme auf geistigem gebiet oft erschlaffte, wächst mächtig und treibt ihn vorwärts. und das gefühl, einen triumph über sich davon getragen, mehr als gewöhnlich geleistet zu haben, ist eines der herlichsten, das dem menschen vergönnt ist. endlich sei noch hingewiesen darauf, dasz (um mit Baur a. a. o. zu reden) auch 'den geist des lehrers nichts so frisch und empfänglich erhält, als die bewegung mit der munteren jugend in

— das ist die ganze ausrüstung. häufig braucht man auch das nicht einmal. naturgemäsz werden diese excursionen kurz sein, mehr spaziergänge als wanderungen, weil sie öfter wiederholt werden müssen. darüber unten mehr. vor dem wissenschaftlichen zweck treten hier alle nebenzwecke zurück.

Wie an die stelle der naturwissenschaftlichen, geschichtlichen, geographischen stunden zuweilen ausflüge treten können, so ist es auch völlig berechtigt, zuweilen die turnstunden auszusetzen und möglichst die ganze schar im sommer zum baden, im winter zum eislauf zu führen. beides sind herliche vergnügen, die das körperliche wohl befördern. seit Klopstock das schlittschuhlaufen besungen hat, in welchem er meister war, wie später Goethe, ist es die lust der jugend und der erwachsenen gewesen, über die eisbahn zu fliegen. eine noch vielseitigere thätigkeit der körpermuskulatur fordert das schwimmen, dem hier auf das nachdrücklichste das wort geredet sei. es musz dem schüler eine ehrensache werden, auch in dem fremden element sich heimisch zu machen, er musz sich nach dem wasser und der bewegung in demselben sehnen. wenn es auch meistens nicht möglich ist, den schwimmunterricht obligatorisch zu machen, wie er es in Burgsteinfurt z. b. schon seit 1855 ist, so stimme ich doch völlig überein mit der these, welche director dr. Fulda auf der sächsischen directoren-conferenz von 1880 gestellt hat: 'die schule hat die verpflichtung, die errichtung geeigneter schwimmanstalten und die teilnahme der schüler am schwimmunterricht zu fördern, nötigenfalls die aufsicht bei demselben zu übernehmen. bei besonders günstigen localen verhältnissen kann sie auch den schwimmunterricht dem gymnastischen unterrichte der schule einfügen und für normal entwickelte, hinlänglich gekräftigte schüler obligatorisch machen.'

Auch die ausflüge, welche unternommen werden, um ein schulfest zu schmücken, werden nicht in weite entfernungen sich richten können, weil, wie das ja bei dem schulfest der fall ist, die ganze schule zusammen feiert, so dasz die kleinen mit den groszen ausziehen zu gemeinsamem ziele. auszerdem fällt der teil der feier, welcher im schulgebäude gehalten wird, meist auf den vormittag, so dasz nur der nachmittag für den ausflug frei bleibt. also nahe sei der ort, nach welchem sich der ausflug richtet, dazu möglichst im walde und nicht zu fern von einem gasthause gelegen. in turnerischer oder militärischer ordnung, mit musik oder gesang ziehe man aus, bald folge dann der zwanglose marsch, das gehen 'ohne tritt', das aber immer einem festen marschieren weichen musz, sobald man ein dorf oder eine stadt passiert. an ort und stelle angekommen, gönne man den schülern etwas ruhe, dann aber nehme das fest hier den verlauf, der geplant ist, je nach seinem charakter. meist werden es natürlich patriotische feste sein, die wir so mit der ganzen schule feiern. so möge auch das hauptmittel, vaterländischen sinn anzuregen, nicht fehlen: der gesang. es ist eine thatsache, dasz unsere

buch s. 123 ff. — In straffer ordnung wird bei beendigung des festes der heimweg angetreten. bei dieser gelegenheit ist besonders darauf zu achten, dasz die disciplin keinen schaden leidet. leicht murrt hier und da einer über den zu frühzeitigen aufbruch oder sucht wohl gar sich der aufsicht zu entziehen, um auf eigne hand seinem vergnügen nachzugehen. da ist unerbittliche strenge nötig. jeder musz einsehen lernen, dasz das εἶς κοίρανος ἔστω ganz besonders gilt für die führung gröszerer scharen.

Aber die krone aller schulausflüge bleibt doch die turnfahrt. fast all das nutzbringende, das wir im ersten teil der abhandlung hervorgehoben haben, wird in erhöhtem masze auf der turnfahrt an das licht treten. darum wird sie auch gepriesen von Jahn als 'die bienenfahrt nach dem honigthau des lebens'. er fährt fort: 'an lieblichen erinnerungen, seligen gefühlen, würdigen gedanken überladet sich keiner. zu viel trägt man nicht ein. sitzleben und heimbleiben will was zu zehren haben.'

Nach dem vorgange Fleischmanns können wir die turnfahrten einteilen in halbtägige, eintägige und mehrtägige. förmliche reisen, wie sie Steinbart, der director des Duisburger realgymnasiums, in den ferien mit etlichen schülern der oberen classen zu unternehmen pflegt, gehören nicht in unser thema.

Zunächst etliche allgemeine regeln, die bei jeder art turnfahrt zu beobachten sind. wie schon oben erwähnt, müssen möglichst alle schüler teilnehmen. keiner darf sich ausschlieszen, nur körperlich gebrechliche bleiben zurück. weil alle gehen, so musz der lehrer darauf achten, dasz die behandlung aller eine gleiche sei. er darf nicht gestatten, dasz etwa reichere irgend welchen luxus treiben, der den ärmeren versagt ist. natürlich kann er nicht immer verbieten, dasz der eine oder andere der wohlhabenderen sich hier und da ein glas bier mehr zu gute kommen läszt, als der dürftigere, aber dasz z. b. etliche wein trinken, wo die übrigen auf bier angewiesen sind, darf er nicht dulden.

Er selber hat sich der strengsten gerechtigkeit zu befleiszigen. der öfter bestrafte schüler, der vielleicht manches auf dem kerbholz hat, darf auf der turnfahrt keinen unterschied der behandlung fühlen: so wird er vielleicht, um biblisch zu reden, durch 'güte zur busze geleitet', eine güte, die natürlich auf der ganzen wanderung innerhalb der grenzen einer straffen zucht bleiben musz.

Womöglich musz die gegend, in welche der marsch führt, dem leitenden bekannt sein. dann kann er das interessantere herausheben und den schülern vorführen, das weniger bemerkenswerte bleibt unbeachtet um der zeitersparnis willen. nicht immer ist das möglich. öfter wird er in die lage kommen, nach der karte, die womöglich generalstabskarte sei, sich weg und steg suchen zu müssen; aber im allgemeinen soll er vorher orientiert sein über marsch und ziel. es empfiehlt sich sehr, in der schule vorher hinzuweisen auf die wanderung und die schüler zu veranlassen, sich möglichst genaue

das wenig erscheinen, aber es musz dazu gerechnet werden, dasz das spiel am rastort, welches notwendig zur eintagsfahrt gehört, bedeutende kraft in anspruch nimmt. soll die fahrt weiter ausgedehnt werden, so benutze man die eisenbahn eine strecke, wobei natürlich besonders die kleinen scharf im auge behalten werden müssen, doch soll die länge des marsches dadurch nicht beeinträchtigt werden, denn die wanderung soll anstrengen und mühen ertragen lehren, wie schon oben gesagt ist.

Der sammelpunkt zum antreten, das auf früh sechs oder sieben zu bestimmen ist, wird am besten das schulgebäude sein. in zweckmäszigem anzug, mit etwas mundvorrat in der tasche, ohne vorhergegangenes stärkeres frühstücken, ziehen die schüler im tritt und mit gesang aus dem ort hinaus. auch trommeln und pfeifen können dabei benutzt werden, wenn etliche schüler kunstgerecht damit umzugehen wissen. bald wird zwanglos gegangen, ohne indessen den zusammenhang zu verlieren. ob es sich als nützlich erweist, zur bewahrung der ordnung und des zusammenhaltes einen vor- und nachtrapp zu bestellen, wie Beust empfiehlt, wage ich nicht zu entscheiden. gewürzt wird der marsch durch gesang, gespräch, beobachtungen, wohl auch durch fröhlichen überfall ('Zieten aus dem busch', wie man ihn in Berlin nennt), einen frischen dauerlauf oder eine militärische evolution. nach etwa $1^1/_2$ stündigem marsch rast auf geeignetem platze, und nach einer weiteren marschierten stunde ankunft am ziel, das wohl am besten ein in waldiger gegend gelegenes gasthaus ist. hier dann nach der mahlzeit, die aus dem gasthaus oder aus den mitgebrachten vorräten genossen wird, folgen die spiele, welche so auszuwählen sind, dasz sie nicht allzu sehr anstrengen: namentlich ist eine abwechselung zwischen lauf- und ruhespielen zu empfehlen. schwer trennt sich die schar von dem liebgewordenen orte; aber nicht zu spät rücke man ab. zeitig am abend müssen die schüler nach haus zurückkommen, ermüdet, aber erfrischt. war das ziel ein anderes, vielleicht eine stadt, zur besichtigung von fabriken, industriellen unternehmungen, schönen bauwerken u. dergl., so ist natürlich der aufenthalt am rastort ganz anders zu gestalten; es bleibt dem takt des lehrers überlassen, wie viel freiheit er den schülern gewähren will.

M e h r t ä g i g e turnfahrten sind in der letzten zeit eine vielumstrittene sache gewesen. die preuszische ministerialverfügung vom 17 juni 1886, die überhaupt ein gewisses ablehnendes verhalten den schulturnfahrten gegenüber zeigt, will nur einen einzigen tag (oder zwei nachmittage) zur verfügung stellen. 'für eine etwaige ausnahmsweise ausdehnung eines ausflugs von schülern der oberen classen über die dauer eines ganzen tages ist sowohl bezüglich des dadurch herbeigeführten teilweisen aussetzens des unterrichts als vorzüglich des genau zu bezeichnenden planes des ausfluges die genehmigung des betreffenden königlichen provinzial-schulcollegiums vorher vom director (rector) nachzusuchen.' damit sind die mehrtägigen ausflüge

auch das streulager, sich überzeugen, ob jeder ordentlich zugedeckt ist, ob alle mit trockenen kleidern sich zur ruhe legten (das trocknen aber derselben ist wohl möglich, wie wir selber erprobt haben), zu geeigneter zeit ruhe gebieten, um alle störungen zu verhindern, summa, wie väter für ihre kinder in allen punkten sorgen. das macht viel mühe, aber es lohnt sich auch reichlich, denn jeder schüler wird fühlen, dasz es liebe ist, die den lehrer zu seiner mühwaltung zwingt. überanstrengungen auf märschen bleiben ganz ausgeschlossen, wenn der lehrer in betracht zieht, dasz vier meilen für den tag auch für die soldaten genügend erscheinen (general v. Griesheim in seiner taktik [s. Bach s. 71] verlangt sogar nur drei für den tag), ferner die beschaffenheit der örtlichkeit, witterung, die auf dem wege gebotene geistige anregung und so fort berücksichtigt und nicht sich, sondern den schüler zum μέτρον ἁπάντων macht. was die kosten angeht, so ist es deutlich, dasz die schule nicht das recht hat, den eltern erhebliche ausgaben aufzulegen: vielfach mag in dieser hinsicht gesündigt sein. aber es ist möglich, mit sehr geringen mitteln sehr viel zu erreichen — man musz nur verstehen einzuteilen. vortreffliche anweisungen hierzu finden sich bei Spranck, Bach, Fleischmann. dasz man in städten nicht gerade die ersten gasthöfe aufsucht, dasz man mit streulager sich begnügt, dasz man mit den wirten vorherige übereinkunft über die speisen und ihren preis trifft, dasz man bei benutzung der bahn um preisermäszigung einkommt, die wohl jedesmal gewährt wird, dasz man besonders keinen luxus aufkommen läszt, dasz man alle kosten bis auf die mark genau berechnet, — das sind lauter selbstverständliche dinge, die aber dazu helfen, die wanderung billig zu machen. lieber verfahre man etwas spartanisch, als zu üppig. entsagung trägt ihren lohn in sich. wenn Spranck von Homburg v. d. H. aus dreitägige ausflüge mit 20—50 schülern nach der Rhön und dem Sauerland gemacht hat, wobei $9^1/_2$ und $8^1/_2$ mark gebraucht wurden, wenn der vielerfahrene Fleischmann (s. 25 seines buches) die verpflegung für den vollen tag zu 3,15 mark für den einzelnen berechnet, wenn die secundaner und primaner unseres gymnasiums 1883 auf dreitägiger turnfahrt nach dem Fichtelgebirge im durchschnitt 10 mark aufwendeten, — diese beispiele könnten durch viele andere vermehrt werden —, so wird wohl niemand behaupten, dasz damit den eltern eine zu grosze last auferlegt sei. und ist es doch der fall, so können ja die reisesparkassen, die nach Steinbarts und Bachs vorgang einzurichten wären, mit wöchentlicher einzahlung eines bestimmten beitrages von seiten aller schüler, vielleicht auch der lehrer, gar wohl alle erdenkliche erleichterung schaffen. es wird auch dem armen mit sehr zartem ehrgefühl nicht schwer werden (wenn es ihm nicht schwer gemacht wird), aus der hand des directors oder ordinarius eine solche der reisekasse entnommene beisteuer anzunehmen. es dürfte somit auch dieses bedenken keinen vollwichtigen grund gegen die mehrtägigen wanderungen liefern. so bleibt nur noch der punkt der sittlichkeit.

schulfesten richten sich in ihrer zahl eben nach den schulfesten selber. dasz nicht alle schulfeste mit ausflügen verbunden sein können, liegt auf der hand. ich halte es für genügend, wenn einmal oder zweimal im jahre die ganze schule in der oben angegebenen weise feiert.

Wenn nach dem vorhin angegebenen früheren gebrauch unserer schule verfahren wird, nemlich dasz die zeit der einzelnen turnfahrt sich von den oberen classen zu den unteren abstuft, so ist es recht und billig, dasz die kleineren entschädigt werden durch öfter wiederholte wanderungen. für sexta und quinta würden drei eintägige turnfahrten denen der primaner gleichkommen. so seien ihnen diese drei tage gewährt, den tertianern und quartanern zu ihrer zweitägigen wanderung noch eine eintägige. mehr an zeit zu gewähren, halte ich nicht für thunlich. die wissenschaftlichen aufgaben verlangen das sparen. wohl wäre es vortrefflich, wenn wir lehrer viermal im jahr, wie Beust will, grószere ausflüge unternehmen könnten mit den schülern: aber das ist bei den zielen, die uns gesteckt sind, eine unmöglichkeit. die spaziergänge an freien nachmittagen, an welchen der ordinarius seine classe ausführt, können hier kaum in betracht gezogen werden. sie bleiben dem ermessen des lehrers anheimgestellt. doch sei auch hier erwähnt, dasz man sich hüten musz vor zu häufiger wiederholung. das schwächt ab und erregt zuletzt sogar langeweile. der seltenere genusz ist immer der höhere. freilich liegt es hier ganz in der persönlichkeit des lehrers, wie viel oder wie wenig interessant sich ein solcher gang gestalten wird.

Ich schliesze, indem ich die worte eines meisters der turnkunst und des wanderns in den gauen unseres vaterlandes, Adolf Spiess anführe (s. Bach s. 50). er sagt in einem vortrag: 'geistige und leibliche entwicklung sind bei der jugend zugleich im wachstum begriffen: darum soll die schule neben den gewöhnlichen unterrichtsräumen auch spielplätze und turnplätze haben; und es will auch die jugend hinausgeführt werden in die natur, in thäler und auf berge, in wald und flur; sie bedarf der wanderungen, wie der erwachsene des wanderlebens, und dies um so mehr, je weniger die häuslichen und örtlichen verhältnisse das leben im freien begünstigen, denn stube, haus und strasze ersetzen nicht das leben in der natur, in der sich die kinder gottes erheben und erfreuen sollen. nur dann, wenn sich in dem jugendleben der schule das ganze wesen und gemüt der schüler erschlieszt, wenn neben der arbeit auch die freude in das schulleben einzieht, dann offenbaren sich dem lehrer auch die manigfaltigen lebensseiten seiner zöglinge, dann breiten sich vor seinem blick die gesamten eigentümlichkeiten des jugendlebens aus.'

SCHLEIZ. VOLLERT.

---

chrie mehr schwierigkeiten als eine einfache darstellung gegebener thatsachen aus der lectüre oder geschichte. aber wenn man die unbeholfenheit des schülers da nicht sich selbst überläszt, sondern den ersten aufsatz dieser art vollständig in der schule — natürlich nur mündlich — entwirft, dann wird die einem solchen thema anhaftende schwierigkeit verhältnismäszig leicht überwunden, ja sie wird vielen sogar ein eigentümliches vergnügen machen, weil sie hier mehr gelegenheit haben ihre phantasie und ihr gefühl mitsprechen zu lassen. — Nun soll aber der deutsche aufsatz ein wesentliches mittel zur herstellung der inneren einheit des unterrichts bieten; deshalb ist für die chrie kein rechter platz im lehrplan. dem gegenüber glaube ich, dasz, wenn etwa drei oder vier chrien in den zwei jahren der secunda bearbeitet werden, diese der einheit des unterrichts nichts schaden werden. im gegenteil, sie werden gerade zur einigung des unterrichts beitragen. denn in den schulautoren kommen nicht selten sinnsprüche vor, und diese dürfen auf keinen fall unbesprochen gelassen werden. die betreffenden lehrer müssen die schüler darauf aufmerksam machen, dasz so ein sinnspruch auch auf andern gebieten als auf dem gerade vorliegenden anwendung findet, und sie werden auch in kürze beispiele aus der geschichte oder aus der naturlehre heranzuziehen suchen. sie thun also gerade, was die chrie verlangt, und wenn der schüler das besprochene zu einem aufsatz verarbeitet, so wird dieser gewis zur inneren einigung und sammlung des unterrichts beitragen. ja noch mehr! wenn der unterricht nicht nur verstand und wissen der schüler, sondern auch ihren willen bilden soll, so ist doch ein aufsatz über einen sinnspruch ein brauchbares mittel dazu, weil sie durch denselben veranlaszt werden, die sittlichen gedanken, welche in der schule in ihnen erweckt worden sind, noch einmal durchzudenken und durch die niederschrift sich recht anzueignen — immer vorausgesetzt, dasz das thema in dem gesichtskreise der jugend gehalten ist. demgemäsz sollte man, scheint mir, die chrie ihres inhalts wegen nicht nur nicht verwerfen, sondern vielmehr pflegen.

Doch die schwersten anklagen hat die chrie wegen ihrer form auszuhalten. da bin ich nun der überzeugung, dasz sie sehr verkannt wird. allerdings, wenn man ihr schema, diese zusammenstellung von wegweisern für unsere gedanken, nur oberflächlich betrachtet, so führen uns diese wegweiser zwar alle zu verschiedenen aussichtspunkten, von welchen aus wir ein in der mitte liegendes ziel in verschiedener beleuchtung und mit verschiedener wirkung betrachten können, sie scheinen uns aber ohne einheitlichen plan aufgestellt zu sein. sieht man aber näher zu, so fügt sich alles zu einer richtigen folge zusammen; dieselbe ist auch für die schüler selbst durchaus einleuchtend. das schema lautet gewöhnlich: 1) dictum cum laude autoris, 2) paraphrasis, 3) aetiologia, 4) contrarium, 5) exemplum, 6) simile, 7) testimonium, 8) conclusio. selbstverständlich wäre es sehr unpädagogisch, wenn der lehrer, sobald er

danken verhelfen müssen; denn namentlich eine leidliche einleitung zu finden fällt ihnen gewöhnlich schwer. jedenfalls musz diese ihren abschlusz finden in dem als thema aufgestellten satz, also das dictum (nr. 1) musz wörtlich wieder angeführt werden, und man darf sich nicht im beginn des aufsatzes auf das thema beziehen etwa mit den anfangsworten: 'dieser ausspruch des' usw. was nun die herkömmliche verordnung 'cum laude auctoris' angeht, so kann natürlich das lob aus dem munde der unmündigen in diesem falle auf keine weise empfohlen werden. der zusatz fällt einfach fort, wenn der lehrer zuguterletzt den schülern das recept der chrie mit der erklärung ihres namens gibt; man kann ja überhaupt auch die lateinischen bezeichnungen mit deutschen vertauschen. — Endlich möchte ich es noch empfehlen, dasz der lehrer die schüler nachdrücklich auf die brauchbarkeit hinweist, welche die im zweiten teil der chrie aufgestellten beweismittel, ich meine die belege, auch für andere themen haben, die nicht auf einen beweis, sondern auf eine schildernde darstellung usw. hinauslaufen. eine dichterstelle, ein geschichtliches beispiel, an passender stelle eingefügt, sind sehr wirksam, und die schüler müssen dazu angehalten werden, dasz sie ihre lern- und lesefrüchte für solche fälle auch ausnutzen.

Ich hoffe hiermit gezeigt zu haben, dasz die chrie die vorwürfe nicht verdient, welche ihr so gern gemacht werden, dasz sie vielmehr als ein nützliches glied im getriebe des unterrichts zu betrachten und demgemäsz auch zu verwenden ist.

Berent in Westpreuszen. Adolf Grossmann.

59.

Landeskunde des deutschen reichs. von W. Schreyer, königl. bezirksschulinspector. ausgabe A. ein handbuch für lehrer. Meiszen 1890. Schlimpert. 536 s.

In diesen jahrbüchern (jahrg. 1887 s. 221—24) ist bereits ein werk desselben verfassers zu ausführlicher, durchaus empfehlender besprechung gelangt, die landeskunde von Sachsen. dasz wir in dem oben verzeichneten neuen buche nur den nächsten methodischen schritt, die fortsetzung der landeskunde von Sachsen zu sehen haben, bezeugt die vorrede. jedoch auch ohne diese ausdrückliche bestätigung sind beide werke als solche aus einem gusse zu erkennen: in 40 lectionen oder capitel gegliedert, über jedem derselben lehrmittel, lehrziel, lehrgang genau verzeichnend, auf breiter physischer grundlage das gesamte culturelle leben aufbauend und die wechselwirkung beider berücksichtigend, in blühender sprache auf grund guter quellenwerke und reicher persönlicher anschauung darstellend, das wirkliche landschaftsbild durch eine abschlieszende dichtung verklärend, die namenerklärung nicht auszer acht lassend, den stoff innerhalb jedes capitels

hervorgegangen aus tüchtigem studium und umfassenden reisen, pädagogisch scharf gegliedert, durchweht von Ritterschem geiste, poetisch angehaucht in seiner gesamten diction und wendet sich an lehrer, die sich durch den g e i s t sympathisch berührt fühlen, den stoff aber als edles metall betrachten, das sie pädagogisch-individualisierend münzen und ausprägen.

ROSZWEIN. LUDWIG GÄBLER.

60.

ZUR ERINNERUNG AN KARL LUDWIG VON URLICHS.*

Karl Ludwig Urlichs vater, Leonhard, stammte aus Aachen, seine mutter, Henriette Führing, aus Göttingen. er selbst wurde am 9 november 1813 in Osnabrück geboren, wo der vater damals die stelle eines abteilungsdirectors in der französischen präfectur bekleidete. doch schon wenige monate darauf verlieszen die eltern mit ihm und einer älteren schwester infolge der zeitverhältnisse ihren wohnsitz und begaben sich nach dem heimatlichen Aachen, wo der vater nach beendetem kriege eine anstellung als registrator bei der preuszischen regierung fand. schon im jahre 1826 wurde er vorzeitig den seinen entrissen, doch war die fein gebildete mutter der aufgabe der erziehung des trefflich angelegten knaben gewachsen, was er mit zärtlicher dankbarkeit anerkannte. schon in seinem neunten jahre war er, bis dahin durch privatunterricht vorbereitet, in die unterste classe des gymnasiums aufgenommen worden. bestimmend für seine gesamte geistes- und lebensrichtung wurde es, dasz im herbste 1825 Friedrich Anton Rigler, oberlehrer des gymnasiums zu Bonn, der spätere langjährige leiter des Potsdamer gymnasiums, damals kaum achtundzwanzigjährig, als director an das Aachener gymnasium berufen wurde: Bayer von geburt, in der schule von Thiersch in München gebildet, ebenso gründlich und vielseitig unterrichtet als anregend, wendete er dem begabten und strebsamen knaben eine wahrhaft väterliche freundschaft zu; sein beispiel und sein rat waren es, die ihn bewogen, sich dem studium des altertums, das ihn schon auf der schule vorzugsweise angezogen hatte, völlig zu ergeben. leider vertauschte Rigler, der, im begriff zum evangelischen bekenntnis überzutreten, an dem ausschlieszlich katholischen Aachener gymnasium nicht länger an der stelle war, bereits zu Ostern 1827, nachdem Urlichs erst ein halbes jahr lang die prima besucht hatte, Aachen zunächst mit Cleve; unter diesen verhältnissen musz es als ein zeugnis unbefangenster anerkennung erscheinen, das ebenso die ausstellenden als den empfänger ehrt, wenn es in dem herbstprogramm dieses jahres, durch welches der commissar und die lehrer des gymnasiums zur herbstprüfung einladen, heiszt: 'diese ausscheidung hat uns um so mehr mit dem innigsten schmerze erfüllt, als wir in der schönsten harmonie an

* auszer dem eingehenden artikel eines seiner angesehensten schüler, N. Wecklein s, in der Münchener allgemeinen zeitung vom 6 februar d. j. und sonstigem gedruckten, namentlich in Urlichs eignen zahlreichen schriften zerstreuten material standen mir auf meine bitte fast ausnahmslos in entgegenkommendster weise mir gewährte aufzeichnungen von seinen genossen aus fast allen lebensabschnitten seit der studentenzeit zu gebote. vor allem aber bin ich seinem jüngsten sohne, dr. H. L. Urlichs, zum wärmsten danke verpflichtet, der sich mit selbstlosester aufopferung von zeit und mühe mir in jedem betracht hilfreich und förderlich erwiesen hat.

punkte eines reichen, schöpferischen wirkens und schaffens sich befand; und wenn auch seine von Urlichs mit recht als nebenvorlesung erwähnten griechischen altertümer die durchsichtige klarheit und das staatsmännische eindringen Böckhs nicht erreichten, die griechische kunstgeschichte im sommer 1836 zu früher stunde im hohen, lichten saale der bibliothek von ihm vorgetragen 'mit einem seltenen verein von poetischer und phantasiereicher auffassung des ganzen und sorgfältigster ergründung des einzelnen zugleich die begeisterung entzündend und den forschungstrieb anregend', wie ich sie dem hochverehrten lehrer gegenüber selbst einmal bezeichnet habe, ist mir von all dem reichen und bedeutenden, das mir während meiner studienzeit dargeboten worden ist, in lebhaftester und verklärtester erinnerung geblieben. ich glaube nicht zu irren, wenn ich nach Urlichs ganzer weiterer entwicklung Welckers einflusz als den maszgebenderen auf seine gesamtanschauung vom classischen altertum und von der wissenschaft des classischen altertums erachte. wie pietätsvoll und dankbar er sich ihm innig verbunden wuste, davon gibt ein beredtes zeugnis der herliche aufsatz, den er, ohne seinen namen zu nennen, zu des geliebten meisters jubiläum 1859 in den preuszischen jahrbüchern veröffentlichte.

Es konnte nicht fehlen, dasz der früh reife, regsame und strebsame student die aufmerksamkeit seiner lehrer erregte; in Welcker sahen seine commilitonen seinen besonderen gönner, im seminar war es namentlich Näke, der ihm wohlwollende beachtung schenkte, auf die er nach dem urteil eines einsichtigen studiengenossen durch seine rasche auffassung und seine leichtigkeit im lateinischen ausdruck einen entschiedenen anspruch hatte; seine studien zeigten sich schon damals vielseitig; mit vorliebe erschienen sie auch, wie ein anderer hervorhebt, bereits, entsprechend den von Welcker ausgehenden anregungen, auf archäologie und namentlich auf kunstgeschichte gerichtet; doch war er auch in allen andern gebieten strebsam und tüchtig; besonders suchte er sich auch mit der geschichte und mit der litteratur der philologie bekannt zu machen und dieser zu folgen. er war sich bewust, den andern mitgliedern des seminars überlegen zu sein, aber ohne trotz einer gewissen raschheit des urteils sich zu überheben, so dasz er das gute auch bei andern voll zu würdigen wuste und selbst rastlos nach vervollkommnung und vertiefung strebte, was auch bei beurteilung seiner im seminar gelieferten arbeiten zur anerkennung gelangte. so, meint der eben bezeichnete gewährsmann, habe ein urteil Heinrichs, er habe gemäsz seiner herkunft aus Aachen etwas französisches an sich, in seinem wissenschaftlichen bemühen wenigstens keine geltung behalten, während er in studentischen kreisen eher in diesem lichte erschienen sei.

Seiner ganzen richtung und seiner neigung auf eine allgemeine durchbildung entsprechend suchte er sich aber auszer dem classischen altertum und seiner geschichte auch durch die vorlesungen von Loebell und von Hüllmann auf dem gesamtgebiete der geschichte heimisch zu machen, daneben führte ihn in die geschichte und in die litteratur der Inder August Wilhelm von Schlegel ein, in das italienische Friedrich Diez, fast in alle zweige der philosophie Brandis, dessen scharfsinn und dessen gelehrsamkeit er dankbar anerkannte.

Den abschlusz seiner studien bezeichnet die am 2 august 1834 erfolgte öffentliche verteidigung seiner dissertation über einen der nach den drei groszen griechischen tragikern bedeutendsten, namentlich durch seine satyrdramen hervorragenden bühnendichter der blütezeit, Achaeus von Eretria auf Euböa, zu der wiederum Welcker die anregung gegeben hatte. durch ihre auszergewöhnliche lebhaftigkeit (der eine der opponenten war der kürzlich verstorbene ausgezeichnete orientalist Gildemeister) schwebt sie noch heute damaligen zeugen mit voller frische in der erinnerung vor. kein geringerer als der meister selbst führte das erstlingswerk des 'ausgezeichneten und hoffnungsvollen jungen philo-

und berater gütig und uneigennützig zur seite. in noch höherem masze aber fand sich Urlichs gefördert und angezogen, als Gerhard im spätsommer 1836 zu einem längeren aufenthalt bis zum frühjahr des nächsten jahres nach Rom zurückkehrte; Urlichs durfte mit ihm, wie er es dankbar in seiner vortrefflichen darstellung Gerhards, gleichfalls in dem eben bezeichneten sammelwerke, bekennt, in engen verkehr treten und sich den jungen freunden gesellen, 'welche nach Pindars wort um den lieben tisch scherzten und mit liebe und verehrung zu ihm emporsahen'. 'die freitäglichen adunanze des instituts', bekennt er, 'waren festtage für mich; die gewandtheit und sicherheit, womit er neu zu tage gekommene kunstwerke behandelte, die aufmerksame betrachtung auch verborgener inschriften, wozu er seine müden augen zwang, und die umfassende kenntnis der denkmäler erfüllten mich mit bewunderung.' den nächsten und unmittelbarsten einflusz aber auf Urlichs und die richtung seiner studien gewann Bunsen, wie früher und später auf so manchen andern ausgezeichneten jungen mann, den er scharfblickend an sich heranzuziehen und, indem er ihn selbst förderte, zugleich für seine zwecke zu verwerten wuste, wie z. b. Richard Lepsius, Jacob Bernays, Max Müller, Reinhold Pauli.

Von Niebuhr angeregt beschäftigte er sich damals seit einer reihe von jahren wissenschaftlich vorwiegend, mehr um der einmal übernommenen pflicht zu genügen als aus neigung, mit der herausgabe der umfassenden beschreibung der stadt Rom, zu der er sich vornehmlich mit den auf dem titel als mitherausgebern genannten genossen Platner, Gerhard und dem kürzlich in hohem alter in Marburg verstorbenen juristen Röstell vereinigt hatte. es konnte nicht fehlen, dasz der, wie ihn Urlichs einmal sehr bezeichnend nennt, 'ideenreiche' Bunsen, je mehr er die last dieser arbeit empfand, um so mehr den wohl und vielseitig vorgebildeten, regsamen und strebsamen jungen hausgenossen als geeignet erkannte, ihm einen teil derselben abzunehmen. gern und willig ergab sich Urlichs seinem wunsche: in der zweiten, 1838 veröffentlichten abteilung des dritten bandes erscheint er als mitherausgeber und als verfasser der allgemeinen, die historisch-topographischen gesichtspunkte erörternden einleitungen zu den büchern über die stadtteile der Carinen und der Esquilien, des Viminal und des Quirinal und ihrer umgebungen, sowie des Monte Pincio, die dritte, bereits nach seiner heimkehr erschienene abteilung, das Marsfeld, Trastevere und den Janiculus umfassend, stattete er nicht nur in gleicher, und für das Marsfeld weit umfassenderer weise aus, sondern er erscheint auch durch alleinige unterzeichnung der aus Bonn, den 3 august 1842 datierten vorrede als hauptredacteur. in eben demselben jahre aber erschien auch eine abhandlung des bis dahin vornehmlich durch seine mit ebenso viel kenntnis als geschick abgefaszten antiquarischen, das griechische und das römische leben darstellenden, mit gelehrten excursen begleiteten romane Charikles und Gallus bekannten Leipziger professors Wilhelm Adolph Becker über die mauern und die thore des alten Rom und ihr folgte bald von demselben eine eingehende behandlung der gesamten römischen topographie im ersten bande seines handbuchs der römischen altertümer. an beiden orten griff er die beschreibung der stadt Rom mit groszer schärfe an. auch er verkannte nicht das verdienst des Bunsenschen werkes, das mit den seit dem siebzehnten jahrhundert durch den Italiener Nardini nicht nur in seinem vaterlande verbreiteten, sehr fragwürdigen anschauungen gebrochen hatte, aber nicht in gleichem masze hatte es sich von den annahmen des damals in Rom hochangesehenen architekten Luigi Canina emancipiert und es fehlte ihm an einer gesicherten philologisch-kritischen, nur durch eine methodische durcharbeitung der gesamten alten litteratur zu erwerbenden grundlage, während Becker, der sich diese erworben hatte und sie mit meisterschaft beherschte, doch durch einen verhältnismäszig nur kurzen aufenthalt

und jenen dem Blochmannschen institut in Dresden, diesen der Schulpforte übergab. als ein zeichen des ihm von Bunsen fortgesetzt gewährten vertrauens erscheint es, dasz dieser ihn zu anfang des jahres 1838 zur beförderung wichtiger depeschen nach Berlin ausersah. gern und lebhaft wuste er von der damals mitten im winter mit blitzeseile vollführten reise zu berichten. längere zeit in Berlin zurückgehalten und sehnlich erwartet, war er es, der gegen alles verhoffen Bunsen seine unter der form gnädiger gewährung oft erbetener erlaubnis erteilte entlassung von dem römischen posten überbrachte; noch nicht volle zwei wochen darauf, in den letzten tagen des april, verlieszen Bunsens das Capitol. Urlichs aber blieb zu ihnen in den besten beziehungen. schon aus München erhielt er mit den nächsten freunden des hauses einen herzlichen grusz von frau Bunsen, und als sie 1842 und 1844, während Urlichs wieder an den ufern des heimatlichen stroms weilte, den Rhein berührte, begrüszte und begleitete er sie zu ihrer in vertrauten briefen lebhaft ausgesprochenen genugthuung auf ihrem wege.

Zunächst aber blieb er in Rom, der förderung seiner topographischen und sonstigen studien im engsten anschlusz an das institut ergeben. mit Mittelitalien durch mehrere reisen, mit Neapel durch zweimaligen längeren aufenthalt genau bekannt geworden, unternahm er im herbste im verein mit beiden Abeken und mit Papencordt eine reise nach Sicilien, wobei der Ätna unter nicht ungefährlichen umständen entschlossen und glücklich bestiegen wurde. in Rom gesellte sich um dieselbe zeit den capitolinischen genossen, zunächst im anschlusse an Braun, Otto Jahn zu; etwa gleichzeitig mit dem im sommer 1839 heimkehrenden verliesz auch Urlichs die ihm ebenso lieb als für seine gesamte entwicklung bedeutungsvoll gewordene stätte. zunächst um noch einmal als lehrer und erzieher eine schottische familie Lindsay in die Schweiz und nach Florenz zu begleiten; noch einmal war ihm dann auch rückkehr nach Rom und ein zweiter römischer aufenthalt vergönnt; erst im sommer 1840 kehrte er nach fünfjähriger abwesenheit nach Deutschland, an den Rhein, nach Bonn zurück.

Im winter vollzog er hier seine habilitation, im folgenden sommerhalbjahre begann er seine vorlesungen. inzwischen hatte sich auf der rheinischen hochschule im bereich des ihm zunächst liegenden wissenschaftlichen gebietes ein gewaltiger, heilbringender umschwung vollzogen. zwar des hochverehrten Welcker stern leuchtete unverändert, aber Heinrich und Näke waren inzwischen aus dem leben geschieden und statt der verlöschenden, nur noch spärlich glimmend ihr dasein fristenden war strahlend in jugendlichem feuer Friedrich Ritschl am akademischen horizont emporgestiegen, der, Welcker in erfreulichster weise ergänzend und in collegialischem vereine mit dem älteren, auch von ihm im vollen umfange seiner bedeutung und seines wertes erkannten collegen eine neue ära für den betrieb der classischen studien in Bonn herbeiführte. mit wohlwollen empfieng er den nachstrebenden, jungen genossen und zeigte sich bemüht, ihm in den mitgliedern des philologischen seminars zuhörer für seine ersten vorlesungen zuzuführen.

Einer derselben, ein längst hochangesehener gelehrter, der in des jungen docenten zweitem und drittem semester römische geschichte, eine übersicht über die archäologie im anschlusz an Otfried Müllers handbuch und eine mit übungen verbundene einleitung in die lateinische epigraphik bei ihm hörte, bemerkt, dasz die behandlung noch etwas unruhig, aber für einen anfänger anerkennenswert gewesen sei, und rühmt, dasz er bemüht gewesen sei, auch in persönliche beziehungen zu den zuhörern zu treten. noch während des weiteren verlaufs des privatdocententums aber bildete er nach dem urteil eines damaligen collegen seine lehrgeschicklichkeit in hervorragendem masze aus und erwarb sich zahlreiche und dankbare zuhörer. ich selbst lege gern zeugnis davon ab, dasz ich etwas später während eines kurzen Bonner

und wie überhaupt im akademischen leben, so kam auch durch berufung oder abgang mancher wechsel in die gesellschaft, die aber immer eine nicht unbeträchtliche zahl von mitgliedern zählte. unter denselben befanden sich in den jahren, in denen Urlichs ihr angehörte, nicht wenige, die später sich einen bedeutenden namen erwarben; viele sind längst dahingegangen, wie Gottfried Kinkel und Karl Simrock, wie Lassen, der forscher auf dem gebiete des indischen altertums, der bahnbrechende sprachvergleicher August Schleicher und der classische philolog Lersch, Urlichs älterer landsmann und schulgenosse, der enthusiastische katholische philosoph Clemens und der physiker Radicke, eine nicht unbeträchtliche anzahl ist erst vor kürzester zeit abberufen worden: Albrecht Ritschl in Göttingen und vier der rheinischen hochschule treugebliebene männer, Delius, Gildemeister, Haelschner und der wenigstens manchen mitgliedern nahestehende, wenn auch nur vorübergehend selbst teil nehmende hochbetagte Alfred Nicolovius. auch von ihm, dem mitteilsamen und an erinnerungen reichen, hoffte ich demnach noch einige weitere kunde von jener zeit erhalten zu können; doch fühlte er sich, wie er mir am 19 märz mit ebenso fester als zierlicher hand und mit nicht minder zierlicher wendung schrieb, nicht mehr dazu im stande, so 'viele freundliche erinnerungen' an den 'vielseitig gebildeten, geistreichen, heiteren, liebwerten Urlichs' er auch bewahrte; ich ahnte nicht, dasz er selbst schon eine woche später aus dem leben scheiden würde. jetzt leben meines wissens von dem einst so reichen bunde nur noch die theologen Krafft in Bonn und Sommer in Königsberg, der präsident Budde in Rostock, der buchhändler Marcus in Bonn, Heinrich von Sybel und Bernhard Windscheid, die, wenn auch nicht ohne wehmut der dahingeschiedenen gedenkend, doch sicher sämtlich dem alten 'Schwan', dessen angeregtem und anregendem kreise mir auch selbst einmal bei dem vorher bezeichneten aufenthalt durch Urlichs einführung gastlich nahe zu treten vergönnt gewesen ist, eine treue erinnerung bewahren, wie auch Urlichs sie ihm stets bewahrte. allseitig wurde auch unter den collegen innerhalb wie auszerhalb des Schwans sein talent anerkannt; wenn nicht überall gleiche sympathie ihm entgegentrat, so beruhte das auf einer gewissen vornehmheit seines auftretens, die man aus seinem verhältnisse zu Bunsen und aus still genährten hoffnungen, wie jener selbst durch Niebuhr, so durch ihn in die diplomatische laufbahn hineingezogen zu werden ableitete und die empfindung gewann, dasz er sich eigentlich als privatdocent nicht recht wohl fühle. dazu trat dann gegenüber der ihm von Ritschl zugewandten gunst und namentlich bei und nach seiner beförderung zum professor die verstimmung seiner beiden, etwas älteren fachgenossen, die sich zurückgesetzt fühlten, obwohl auch nach einem mir vorliegenden schriftstücke trotz aller durch diese verhältnisse hervorgerufenen sonstigen herbigkeit des urteils auch von dieser seite ihm gewandtheit, kenntnis und urteil nicht abgesprochen wurde.

Ein bleibendes und allseitig anerkanntes verdienst um die heimat wie um die wissenschaft erwarb er sich bereits unmittelbar nach beendigung des ersten semesters seiner akademischen thätigkeit durch die auf seinen vorschlag bei gelegenheit der vierten im herbste 1841 in Bonn abgehaltenen versammlung deutscher philologen und schulmänner erfolgte gründung des vereins von altertumsfreunden im Rheinlande. der zweck desselben war und ist es, einerseits das ganze Rheinland und die darin zerstreuten denkmäler zu erforschen und auf diese art eine vereinigung zu bilden, durch welche die vereinzelten funde erhalten sowie durch vergleiche mit andern in das rechte licht gestellt würden, anderseits die classischen Rheingegenden als ein ganzes in der wissenschaft zu vertreten und als integrierenden bestandteil in die archäologie einzuführen. ungefähr 50 gelehrte traten sogleich zusammen, statuten wurden entworfen, ein vorstand gewählt, die genehmigung der staatsregierung nachgesucht. diese erfolgte gegen ende des jahres. fortan erwies sich der

im nächsten sommer 1848 bestimmte er den Catull für das seminar, erklärte Pindar, trug geschichte der alten kunst vor und leitete, seiner löblichen gepflogenheit, sich mit seinen zuhörern auch persönlich und näher zu beschäftigen, entsprechend, nach dem vorgange Jahns, von dem er auch die Winckelmannsfeste erbte, die übungen einer archäologischen gesellschaft. diese übungen kündigte er fortan fast ununterbrochen in den jahren seiner Greifswalder lehrthätigkeit an; freilich blieb sie zunächst nicht lange ungestört.

Wie man in Bonn an ihm eine hinneigung zu einer staatsmännischen laufbahn im kreise seiner amtsgenossen zu bemerken glaubte, ist schon angedeutet worden. dem entspricht es, wenn ein jüngerer, der in geselligen kreisen mit ihm in jener zeit vielfach zusammentraf, mitteilt, dasz sich ihm besonders deutlich das lebhafte interesse eingeprägt habe, mit dem Urlichs die politischen tagesfragen verfolgte. 'im geselligen gespräch', berichtet dieser, 'gieng er gern auf einschlägige fragen ein, und alles, was er darauf bezüglich sagte, war klar und bestimmt, so dasz man, auch wenn man hier und da anderer meinung war, sich gern mit ihm darüber unterhielt.' so musten anlage und neigung ihn dazu führen, bei den politischen bewegungen, die bald nach seiner niederlassung in Greifswald Preuszen, Deutschland, Europa erschütterten, nicht ein unthätiger zuschauer zu bleiben. er stand auf der seite der regierung und in stürmischen wahlversammlungen trat er tapfer mit seiner glänzenden rednergabe für dieselbe in die schranken. dasz er sich dabei keineswegs urteilslos und blind ergab, dasz er dem einseitigen und reactionären, exclusiv schwarz-weiszen Borussentum kritisch gegenüberstand und ein wahrhaft deutsches herz im busen trug, das zeigt die rede, die er als vertreter der universität am 15 october, dem geburtstage könig Friedrich Wilhelms IV, dem damaligen vorschriftsmäszigen zopfe gemäsz, in lateinischer sprache, über dessen verdienste und die deutsche einheit hielt. bei allem lobe, das er ihm glaubte spenden zu dürfen, unterdrückte er doch auch nicht freimütige äuszerungen über das, was er von dem auftreten des königs in dieser cardinalfrage seinen ansichten und wünschen nicht entsprechend fand. da diese rede auch in deutscher sprache gedruckt wurde, verstärkte sie sicher das ansehen, das er sich ohnehin bei dem maszvollen teile seiner gesinnungsgenossen erworben hatte und so wurde er zum abgeordneten in die nach der auflösung der nationalversammlung auf den 26 februar 1849 berufene zweite kammer für den wahlkreis Greifswald-Grimmen gewählt. bekannt ist, dasz dieselbe schon am 27 april infolge ihrer abstimmung über die gesetzlichkeit der fortdauer des Berliner belagerungszustandes aufgelöst wurde.

Dasz er hier von vorn herein sich eine nicht einfluszlose stellung zu gewinnen wuste, dasz er, indem er sich der regierung anschlosz, doch einen wechsel der personen in derselben für ersprieszlich hielt, dasz er die annahme der deutschen kaiserkrone lebhaft wünschte, wenn er auch eine sehr vorsichtige haltung von seiten der kammer für geboten erachtete, dasz er endlich die auflösung der kammer misbilligte, das geht aus einer kleinen, von ihm unmittelbar nach der auflösung veröffentlichten schrift 'zwei monate in der kammer' hervor, die, lebendig geschrieben, einen interessanten einblick in das innere des damaligen parteigetriebes gewährt. auch für die nächste legislaturperiode 1849 bis 1852 wurde er von seinem wahlkreise wieder gewählt. besonders einfluszreich trat er im ersten jahre bei den verhandlungen über die revision der decemberverfassung hervor; er suchte auszuführen, dasz die von der krone zu der von ihr selbst am 5 december 1848 octroyierten verfassung mittelst der botschaft vom 7 januar 1850 vorgelegten änderungsvorschläge innerhalb ihrer berechtigung lägen, dasz die kammer sie zum wohle des vaterlandes annehmen solle und dasz die ehre der kammer es zugebe, dasz sie diesen weg einschlage, wobei es sich namentlich

männern wie Abeken, v. Balan, v. Gruner, mit gelehrten wie E. Curtius, Gerhard, Lepsius, Twesten und mit dem gesamten Mendelssohnschen hause, wo das junge ehepaar namentlich an sonntagen bei der ehrwürdigen mutter, frau Joseph Mendelssohn, im engsten kreise den ihr nah befreundeten Alexander v. Humboldt traf und mit besonderer güte von ihm ausgezeichnet wurde.

Wenn nun auch die politische thätigkeit während dieser jahre wiederholt störende unterbrechungen der akademischen herbeiführen muste, so war doch Urlichs, soweit jene ihn nicht in anspruch nahm, auch in dieser zeit und fortan unausgesetzt mit voller hingebung auch in seinem berufe thätig. den schon recht umfassenden kreis seiner vorlesungen erweiterte er noch durch vorträge über die geschichte der griechischen und der römischen litteratur und durch eine einführung in die paläographie, auch der umfang der in denselben erklärten und im seminar vorgelegten werke des altertums dehnte sich nicht unbeträchtlich aus. sein vortrag galt, wie ein damaliger jüngerer fachgenosse schreibt, als höchst lebendig und anregend und auch dem inhalt nach lehrreich und praktisch, und der oben erwähnte jünger aus dieser zeit faszt die von Urlichs erhaltenen eindrücke dahin zusammen, dasz er methode besasz und bethätigte, aber frei von jeder schablone war; das Goethesche wort 'es ergreift doch nur der verständige das rechte' habe er zum wahlspruche nehmen können. 'als lehrer', setzt er hinzu, 'wie als mann der gesellschaft behandelte er die dinge mit einer leichtigkeit und eleganz, welche vielleicht zuweilen den unkundigen darüber täuschen konnte, dasz er sie sicher und fest anfaszte.' jener college aber hebt es noch heute dankbar hervor, wie liebenswürdig und aufmunternd Urlichs gegen ihn als jungen docenten gewesen sei; er habe es nicht glücklicher treffen können als mit diesem manne zur ebenung seiner ersten schritte auf der akademischen laufbahn. freundlich öffnete er auch ihm und anderen strebenden die junge, anmutige häuslichkeit; mit den familien der obengenannten amtsgenossen, so weit sie selbst vermählt waren, und mit manchen anderen aus akademischen und sonstigen kreisen, in denen das schwiegerväterliche haus eine führende stellung einnahm, entwickelte sich eine anregende geselligkeit, mit mehreren derselben, namentlich mit Beselers und mit Friedbergs, eine allen wechsel der zeit und des orts überdauernde freundschaft.

Doch weder die amtliche noch die zeitweilige politische thätigkeit noch die manigfachen geselligen ansprüche hinderten, soweit jene auch ausgebreitete und so viel als möglich unausgesetzte studien forderte, ihn an litterarischer production. schon seit 1846 hatte er gelegentlich proben seiner beschäftigung mit der naturgeschichte des ältern Plinius gegeben: als einen umfassenderen ertrag derselben veröffentlichte er 1853 eine kritische, von genauer kenntnis des schriftstellers zeugende und als solche anerkannte revision des textes vieler stellen aus der ersten hälfte dieses umfassenden werkes (vindiciae Plinianae; Gerhard gewidmet), der erst nach längerem zwischenraum (1866) ein abschlieszender zweiter teil folgte. neben Plinius, dem er zunächst durch seine kunstgeschichtlichen studien näher getreten war, wendete er sich, gleichfalls an frühere studien anknüpfend, der kunstgeschichte selbst zu; besonders waren es chronologische und biographische untersuchungen, die für ihn zunächst im mittelpunkte des interesses standen und, wenn auch keineswegs ausschlieszlich, auf die dauer blieben: als Winckelmannsprogramme veröffentlichte er 1853 und 1854 zwei abschnitte über den Skopas, die später integrierende teile des vorhin erwähnten werkes über den künstler bildeten, und im rheinischen museum für philologie die behandlung einer chronologische und genealogische schwierigkeiten bietenden frage aus der anfangszeit der griechischen kunstübung 'über die älteste samische künstlerschule' in einem sendschreiben an Heinrich Brunn über die behandlung derselben frage in dessen erstem bande der

ein schöner wirkungskreis eröffnete sich dem in schönstem mannesalter stehenden, begeisterten und begeisternden lehrer.'

Über ein volles menschenalter hat er ihn mit erfolg und mit anerkennung beherscht. einen nach wenigen jahren an ihn herantretenden ruf nach Freiburg hat er abgelehnt, später auftauchende aussichten auf eine versetzung nach München haben sich schlieszlich nicht verwirklicht — so wurzelte er nach und nach völlig fest mit seinem hause in der ehrwürdigen und dabei heiteren und anmutigen stadt am Main. sie reizte nicht minder als die altbegründete hochschule auch sein geschichtliches interesse und es konnte nicht fehlen, dasz er mit der zeit diesem interesse auch redende zeugnisse verlieh: auszer der oben erwähnten rectoratsrede gehört hierher die lichtvolle darstellung der geschichte des betriebes der philologischen studien in Würzburg, mit der er die unter seinem präsidium dort im jahre 1868 abgehaltene sechsundzwanzigste versammlung der deutschen philologen und schulmänner eröffnete, sowie ein neun jahre später verfasztes schriftchen über die baugeschichte der stadt.

Zunächst trat ihm hier freilich manche schwierigkeit entgegen: dem Preuszen, der trotz der rheinischen heimat und manchen zuges rheinischer art doch von der Ostsee im wesentlichen den norddeutschen typus mitbrachte, dem Katholiken, der eine Protestantin heimgeführt hatte und alle kinder protestantisch erziehen liesz, kam man nicht von allen seiten sympathisch entgegen und, so sehr man seine vorzüge anerkannte, so kostete es doch längere zeit, bis man ihn im akademischen kreise zu voller geltung kommen liesz. aber von vorn herein muste man seinen wert und seine bedeutung als lehrer anerkennen: was bis dahin nicht hatte geleistet werden können, das leistete er mit seiner glänzenden vielseitigkeit. neben ihm las noch bis 1868, wo er sich völlig zurückzog, Reuter; inzwischen hatten sich allmählich die lehrkräfte durch jüngeren nachwuchs verstärkt und seitdem fehlte es nicht an ersprieszlicher mitwirkung, dauernd durch Grasberger und Schanz, vorübergehend durch Studemund, der bald nach Greifswald entführt wurde, durch Eussner, dem die verhältnisse überhaupt nur eine kurze akademische wirksamkeit gestatteten, durch Flasch, der dann einem rufe nach Erlangen folgte; auch für das nächstverwandte fach der alten geschichte wurde durch die berufung von Unger ein besonderer lehrstuhl gegründet. Urlichs eigne thätigkeit, wenn auch durch die zur zeit jedesmal hervortretenden bedürfnisse einigermaszen bedingt, blieb bis zuletzt ungemindert; die oben genannten disciplinen mit ausnahme der gesamtvorlesungen über griechische altertümer und über römische litteraturgeschichte behandelte er früher oder später, seltener oder häufiger auch fortan; dazu traten eine reihe von vorlesungen über die geschichte einzelner gebiete der griechischen litteratur zum teil mit einführungen in die metrik verbunden, über lateinische stilistik, über einzelne classen von kunstwerken, der kreis der namentlich im seminar erklärten schriftsteller erweiterte sich in manigfachstem wechsel, oft seinen eignen unmittelbaren studien sich anschmiegend, fortwährend; zu alle dem traten noch die bei seiner berufung ihm von vorn herein übertragenen vorlesungen über ästhetik, die er bald auch mit neuerer, in letzter zeit einigemal auch mit allgemeiner kunstgeschichte verknüpfte.

Auch die ästhetischen vorlesungen wurden viel und gern gehört, namentlich aber waren es von den disciplinen die griechische litteraturgeschichte und die geschichte der römischen staatsverfassung, von den schriftstellererklärungen die des Aeschylus und des Sophokles, des Horaz und des Tacitus, die den tiefsten eindruck auf seine zuhörer übten und die nachhaltigste erinnerung hinterlieszen. klarheit des vortrags, schönheit bei aller schlichtheit des ausdrucks, wärme der empfindung, vor allem die geschickte anregung zu selbständiger forschung

paarte haltung trug neben seiner auch auswärts gewürdigten litterarischen bedeutung dazu bei, dasz die universität ihn wiederholt zu ihrem repräsentanten bei feierlichen veranlassungen ausersah: so, abgesehen von der wesentlich infolge persönlicher beziehungen bereits 1856 erfolgten abordnung nach Greifswald, bei den jubiläen von Leyden und von Heidelberg. auch bewirkte sein lebendiges interesse an den universitätsangelegenheiten und seine bald erprobte geschäftstüchtigkeit, dasz er nicht weniger als sechsmal auf je zwei jahre von der gesamtheit der collegen in den senat gewählt wurde. von den mitgliedern seiner eignen facultät wurde ihm wohl nicht ohne einflusz der oben angedeuteten verhältnisse nicht vor 1868, dann aber noch zweimal das decanat übertragen, die wahl zum rector erfolgte erst 1885. überall zeigte er, auch von denjenigen amtsgenossen voll anerkannt, die ihm persönlich nicht ihre volle sympathie entgegentrugen, ebenso viele klarheit und formelle gewandtheit in seinen referaten und in seinem gesamten auftreten; als rector füllte er nach dem übereinstimmenden urteil der collegen seine stellung würdig aus; die verhandlungen des senats wuste er sachlich zu leiten, das ansehen der corporation, wo es galt, zu wahren und seine rednergabe in der vorher bezeichneten rede wie bei sonst sich darbietenden gelegenheiten zur vollen geltung zu bringen. und wenn er zuweilen sein übergewicht fühlen liesz, so fehlte es ihm doch auch nicht an der wahren bescheidenheit, die eignes und fremdes verdienst richtig zu messen weisz; als Ritschl 1865 seine Bonner stellung aufgegeben hatte, da war Urlichs auf das eifrigste bemüht, ihn für Würzburg zu gewinnen, ohne es in betracht zu ziehen, dasz er dadurch selbst von der führenden stelle zurücktreten würde: wie hoch er freilich Ritschl seiner bedeutung entsprechend stellte, hat er noch mehr als zwanzig jahre später in seiner geschichte der altertumswissenschaft in treffenden und beredten worten anerkannt.

Auch über den akademischen kreis hinaus genosz er in der gesellschaft und in der ganzen stadt hohes ansehen. während er dort als anregend und interessant allgemein, und vorzugsweise auch von den höchsten schichten, gesucht und beliebt war, so entzog er sich zu allen zeiten keiner gelegenheit, um mit aufopferung von mühe und zeit durch wort und that lehrend, bildend, gemeinnützig zu wirken. namentlich fuhr er, mit gleicher wärme den allgemeinen geschicken und interessen Gesamtdeutschlands wie den besondern des ihm immer mehr zur heimat gewordenen Bayerlandes hingegeben, auch bis zuletzt fort, sich lebhaft an den groszen, grundstürzenden und grundlegenden politischen ereignissen als eins der führenden und einfluszreichsten mitglieder des Würzburger nationalliberalen vereins zu beteiligen. bei der von diesem zu Bismarcks siebzigjährigem geburtstage veranstalteten feier durfte er es aussprechen, dasz er seine lehrjahre groszenteils mit durchlebt habe, in Berlin als sein gemäszigter parteigenosse, in Erfurt als zweiter secretär neben ihm als erstem. der tag von Olmütz habe ihre wege getrennt: er selbst sei in die opposition gegangen, Bismarck habe ihn als den schmerzlichen abschnitt einer verfehlten politik empfunden. und nun begleitet er von stufe zu stufe in meisterhafter schilderung mit ebenso viel staatsmännischer einsicht als warmer empfindung den grösten deutschen staatsmann auf seinem im höchsten und seltensten sinne aufsteigenden lebenslaufe, bis seine zuhörer tief ergriffen sein dreifaches hoch in stürmischem beifall verklingen lassen.

Nicht minder als seine schüler, seine amtsgenossen und seine mitbürger wuste aber auch die regierung seinen wert zu schätzen und namentlich schenkte der minister v. Lutz ihm ein ehrenvolles vertrauen. schon bald nach seiner berufung nach Würzburg und dann alljährlich wurde er zum ministerialcommissar bei den abiturientenprüfungen bestellt, ebenso wurde er in früheren jahren gleichfalls alljährlich, später nach vermehrung der zahl der professoren der philologie mit seinen

erwähnen, auf der vorher berührten römischen reise von 1872 die erwerbung der berühmten Feolischen vasensammlung gelang. zu ehren des groszherzigen stifters und zur verbreitung seines ruhms in der wissenschaftlichen welt nicht minder als zur belebung des kunstverständnisses und der teilnahme für das institut von seiten nicht minder des gesamten publicums als der lehrenden und lernenden mitglieder der universität führte er eine alljährliche feier am stiftungstage, zunächst mit einer feier auch des zwei tage darauf fallenden Winckelmannstages ein, und liesz seit 1865 bis in sein letztes lebensjahr eine reihe von programmen des Wagnerschen kunstinstituts, meist zu dieser stiftungsfeier, erscheinen, die manigfachen inhalts, doch sämtlich auf einem oder dem andern gebiete an die von diesem vertretenen interessen anknüpften, unmittelbar durch ein drei hefte (seit 1865) umfassendes verzeichnis der antiken der sammlung; auch der vortrag über das der universität 1874 von dem oberbibliothekar Ruland vermachte bedeutende fränkisch-würzburgische münzcabinet und das heft über die baugeschichte Würzburgs gehört hierher.

Das lebensbild des ebenso trefflichen und tüchtigen als originellen stifters selbst zeichnete er markig und anschaulich in einem 1865 an Winckelmanns geburtstage gehaltenen vortrage. als hauptquelle diente ihm dafür die fast ein halbes jahrhundert (1810—1858) hindurch geführte und mehr als 550 briefe Ludwigs, über 900 briefe Wagners umfassende correspondenz desselben mit seinem fürstlichen freunde. auch sonst gewährte diese einen reichen schatz für interessante mitteilungen, vor allem verwertet in dem ebenso lehrreichen als anziehenden, 1867 erschienenen bändchen über die glyptothek nach ihrer geschichte und nach ihrem bestande.* noch in dem in seinem todesjahre veröffentlichten programm konnte Urlichs diese schrift nach unmittelbaren durch sie hervorgerufenen mitteilungen könig Ludwigs und nach verschiedenen aufzeichnungen Wagners in willkommener weise ergänzen. aber auch sonst wuste er jenen briefwechsel und die underweiten Wagnerschen papiere zu einer reihe von merkwürdigen, zumal einen intimeren einblick in das römische kunstleben gewährenden aufschlüssen zu benutzen,

* das interesse dieser correspondenz geht nicht selten über den durch den titel der Urlichsschen schrift angezeigten inhalt hinaus. am merkwürdigsten ist eine hier abgedruckte stelle aus einem briefe vom 31 märz 1848, in welcher Ludwig seine entsagung mitteilt und die durch wiederholte mitteilung an dieser stelle wohl einem weiteren leserkreise zu gesichte kommt als in ihrem ursprünglichen standort: 'habe immer gesagt, wirklich könig sein oder die krone niederlegen, und so habe ich nun gethan. die empörung hat gesiegt, mein thron war verschwunden. regieren konnte ich nicht mehr und einen unterschreiber abgeben wollte ich nicht. nicht sklave zu werden wurde ich freiherr. niemand gieng mich an zu entsagen (eine partei jedoch wollte es). kein einziger ministerverweser wuste von meiner absicht, hätte das volk sie geahnt, es hätte einen neuen aufstand erregt mich zu zwingen auf dem throne zu bleiben. was mich am meisten schmerzte, gewaltigen kampf in mir verursachte, war, dasz ich sehr beschränkt dadurch für die kunst zu thun, was ich vorhatte. die befreiungshalle musz ich aufgeben; in ansehung der kunst, ungleich mehr aber noch hinsichtlich dasz es ein denkmal der deutschen siege im j. 1813. 14. 15 gewesen, schmerzt es mich. dieses schmerzt mich sehr, nicht dasz ich zu herschen aufgehört. bin vielleicht jetzt der heiterste in München. ausbau der ruhmeshalle Bayerns, und des siegesthors, sowie vollendung der bemalung des Speyerer doms, die Nibelungen und die Odyssee in der residenz sind unter den bedingungen, die m. sohn Maximilian gemacht. die neue pinakothek habe ich von selbst zu vollenden, sowie das pompejanische haus.'

werkes über Skopas und der zweite teil der vindiciae Plinianae. eine selbständig erschienene spätere leistung auf textkritischem gebiete bietet, zum gebrauche bei vorlesungen in sehr instructiver weise für die einführung der studierenden in die handhabung der kritik eingerichtet, seine 1875 erschienene, in der früher geschilderten anmutigen und schalkhaften weise Ritschl gewidmete ausgabe des Agricola des Tacitus; eine umfassendere, von ihm geplante bearbeitung dieser schrift ist nicht zum abschlusse gelangt, auch das gesammelte kritische material zu einer ausgabe einer der andern kleinen Taciteischen schriften, des gesprächs über die redner, hat keine verwertung gefunden, dagegen sind eine reihe von wertvollen beiträgen der manigfachsten art sowohl zu Plinius und Tacitus als zu manchem andern, vornehmlich römischen, schriftsteller und zur kunde und geschichte der entsprechenden handschriften von ihm als programme oder in zeitschriften erschienen; ein treuer mitarbeiter war er namentlich von anbeginn (1842) an bis zum letzten jahrgange dem zunächst von Welcker und Ritschl herausgegebenen rheinischen museum für philologie.

Nicht minder fruchtbar erwies er sich auf dem gebiete der archäologie. auch hier wären neben den programmen der Wagnerstiftung eine grosze anzahl von abhandlungen, vorträgen, miscellen, recensionen zu nennen; aber hier wie oben würde vollständigkeit und bibliographische genauigkeit in diesen, nicht nur den bekennern der altertumsstudien gewidmeten blättern wenig am platze sein. hier genügt es, darauf hinzuweisen, mit wie allseitigem interesse Urlichs dies weite gebiet umfaszte, mit welchem geschick er geeignete stoffe für die darstellung auszuwählen, mit welcher virtuosität er sie lebhaft und fesselnd zu gestalten wuste: bald gibt ihm der tempel des olympischen Zeus, bald Pergamon die feder in die hand, bald spricht er von den griechischen statuen im republikanischen Rom, bald von der malerei in Rom vor Caesars dictatur, bald erläutert er wand-, bald vasengemälde, bald behandelt er eingehend einen minder bekannten bildhauer, bald einen vasenmaler, während der vollendung seines buches über Skopas beschäftigt er sich auch mit der kunst des Praxiteles, seine untersuchungen über die anfänge der griechischen kunstgeschichte nimmt er von neuem gegenüber von Brunn auf, mit dem er sich in ernstem, aber rein sachlichem und friedlichem streite freundschaftlich auseinanderzusetzen sucht; eine reihe kleinerer, manigfaltiger arbeiten, in denen mehrfach auch die philologische ader sich vorwiegend geltend macht, entstehen ihm im laufe weniger monate unmittelbar vor seinem doctorjubiläum und bilden den hauptbestandteil der mehrgenannten beiträge.

Philologische aber und archäologische interessen nicht minder als der wunsch, das höhere schulwesen im südwestlichen Deutschland und speciell in Bayern zu fördern, veranlaszten den auch zu praktischem eingreifen stets geneigten und geschickten unter zuziehung einiger angesehener süddeutscher gelehrten und schulmänner 1864 zur gründung einer diesen zwecken gewidmeten zeitschrift 'Eos'. sie hat ihnen damals unter mitwirkung von tüchtigen kräften, nicht am mindesten von Urlichs selbst, mit anerkennung gedient, ist aber nicht viel über das stadium der durch den titel bezeichneten morgenröte hinausgekommen, da sie nach dem erscheinen zweier bände infolge des hervortretens der noch specieller auf die lehrerwelt berechneten blätter für das bayerische gymnasialwesen bereits 1866 eingieng.

Neben allem dem aber empfängt sein interesse und seine litterarische thätigkeit in Würzburg noch antrieb und richtung nach einer ganz andern seite hin. hier wohnte während der wintermonate der freiherr von Gleichen-Russwurm, gemahl von Schillers jüngster tochter Emilie, im sommer lebte die familie auf ihrem schlosse Greifenstein ob Bonnland in Unterfranken. ihnen wurde Urlichs durch Heinrich Abeken,

der kritik gleiches verständnis wie gleiche feinheit offenbarende abhandlung 'Goethe und die antike'. diesem doppelgebiet wird man auch die zweckentsprechende und ansprechende einleitung zu Seufferts neuherausgabe von Winckelmanns gedanken über die nachahmung der griechischen werke in der malerei und bildhauerkunst in den deutschen litteraturdenkmalen des achtzehnten und neunzehnten jahrhunderts zurechnen dürfen.

Die ganze entwicklung seines lebensganges und seiner litterarischen thätigkeit muste Urlichs in vielfache bedeutende und ersprieszliche verbindungen bringen, die er durch eine ausgebreitete correspondenz unterhielt. zu vielen fachgenossen hatte er ein freundliches verhältnis und suchte es durch verhältnismäszig häufigen besuch der philologenversammlungen zu pflegen sowie dadurch mit dem philologisch-archäologischen nachwuchs fühlung zu gewinnen: wie bedeutend er bereits 1841 in Bonn dabei hervortrat, dasz er 1868 in Würzburg das präsidium, und zwar wie jetzt hinzugefügt werden musz, mit dem ihm eignen geschick und unter allgemeinster anerkennung führte, war bereits zu erwähnen; auch sonst wuste er, wo er sich zeigte, nicht minder anregung zu suchen und zu empfangen als zu geben, sowohl in lebendigem verkehr als fast immer durch wohl gewählte als anziehend behandelte vorträge; so erschien er überall gern gesehen auf den philologentagen; so namentlich zu Darmstadt, Braunschweig, Frankfurt am Main, Augsburg, Halle, wohl zuletzt 1884 in Dessau.

Aber auch auf reisen suchte er ähnliche anregung und erweiterung seiner anschauungen und seiner kenntnisse. so gieng er 1862 nach Paris, wo er während eines längeren aufenthalts verbindungen mit angesehenen gelehrten, wie de Witte und C. B. Hase, anknüpfte; der zweiten römischen reise von 1872 wurde schon gedacht; im frühjahr 1881 konnte er endlich auch, begleitet von seiner jüngsten tochter, die stätten von Hellas, denen er sich geistig seit langen jahren so nahe fühlte, besuchen: wie manigfachen interessen er sich dabei mit feiner land und leute, natur und kunst gleich umfassender beobachtungsgabe widmete, zeigt seine in etwas aphoristischer, aber auch glänzender farben nicht ermangelnder form vieles beachtenswerte darbietende, im herbste desselben jahres in den spalten der allgemeinen zeitung erschienene reiseerinnerung 'acht wochen in Griechenland'; den winter 1887/88 durfte er noch einmal mit seiner gattin, zum teil auch mit dem jüngsten, nachstrebenden sohne in Italien, vornehmlich in dem altvertrauten Rom verleben: eine anziehende frucht dieser noch mit jugendlicher frische voll genossenen und ausgenutzten reise bietet die herausgabe und behandlung eines kurz zuvor in Rom ausgegrabenen, eine eigentümliche darstellung darbietenden Medeasarkophags in dem vorletzten Winckelmannsprogramm 1888; die griechische reise hatte für die 'beiträge' die abbildung und erklärung eines bis dahin wenigstens nicht hinreichend gekannten groszen marmornen sarkophags in Kephisia gespendet.

Dauernde erholung und anregung bot ihm sein haus. vier knaben und drei mädchen schenkte ihm die treffliche gattin; den ältesten sohn, einen talent- und hoffnungsvollen jungen arzt raffte der tod vor ihm dahin, von den überlebenden sind die töchter und die beiden älteren söhne, beide in geachteter stellung, glücklich vermählt, ein sohn und eine tochter in Würzburg selbst. statt alles weiteren sei es gestattet hinzuzufügen, dasz auch jene geistlichen lehrer, die Urlichs wegen seines verhältnisses zur kirche grollten, nach dem oben angeführten mehr zur schwarz- als zur schönfärberei geneigten bericht 'seine familie liebten'.

Das lebendige treiben, das sonst in dem angeregten und gastlichen hause herschte, verschönert durch das anmutige, musikalische, den vater erfreuende talent der zweiten tochter, hatte in den letzten jahren einer nicht minder befriedigung und behagen in ihrer weise gewährenden,

barten grabes aufstützte und gedankenvoll vor sich hinsah. kaum aber hegte er eine ahnung des baldigen eignen endes, wenn er auf dem wege dahin gegen seine begleiter darauf hinwies, wie sehr das jahr 1889 unter den philologen aufräume, und dann heiter, wie das so seine art war, hinzusetzte 'da musz man vorsichtig sein, dasz es einen nicht auch noch mitnimmt!' am abend vorher hatte er in einer vorbereitenden sitzung zur veranstaltung populär-wissenschaftlicher vorträge im laufe des winters einen vortrag über die akropolis von Athen für das ende des kommenden februar zugesagt; auch äuszerte er seine absicht, in der nächsten sitzung der philologisch-historischen gesellschaft zu Eussners gedächtnis zu sprechen. am schlusse der darauffolgenden woche erschien er bei der einweihung eines neuen zoologisch-zootomischen universitätsinstituts und beteiligte sich völlig frisch und heiter an dem mit derselben verbundenen solennen frühstück; als er auf einem später unternommenen spaziergange an die stelle kam, wo ein neues collegienhaus gebaut werden soll, äuszerte er einem ihm dort begegnenden amtsgenossen gegenüber seine freude darüber, wie schön das doch sein werde, wenn etwa in drei jahren das gebäude dastehe.

Am nächsten morgen, sontag den 4 november, traf er noch die vorbereitung zu dem für den folgenden tag angekündigten beginn seiner vorlesungen, speiste völlig munter im kreise seiner familie, unternahm dann einen kleinen spaziergang und verbrachte eine stunde heiter plaudernd bei einem alten freunde. auf dem rückwege befielen ihn heftige beschwerden, mühsam gelangte er von einem hinzugekommenen unterstützt in sein haus; auf seinen hilferuf eilten die seinen herbei: er stöhnte vor atemnot, aber er stand aufrecht, vermochte auch noch die treppe festen schrittes hinaufzuschreiten; schleunig wurde erfrischung, stärkung von der sorgsamen gattin herbeigeschafft; als sie zum arzte schicken wollte, sagte er 'nein, es ist vorüber!' — Es waren seine letzten worte: ohne todeskampf war er verschieden, sein antlitz blieb mild und ruhig und so ruhte er auch friedlich und freundlich in seinem schönen, blumengekränzten sarge als ob er schliefe. schon vor längerer zeit hatte er einmal einen leichten schlaganfall erlitten, vor einigen jahren einen heftigen herzkrampf; in dieser ganzen zeit war, wie die ärzte nach der section kund thaten, die ein langwieriges, infolge verkümmerung der adern entstandenes herzleiden offenbarte, sein leben fortdauernd gefährdet: trotzdem empfand er kaum vorübergehende beschwerden, seine geistige frische, seine arbeitskraft war in den letzten lebensjahren nicht nur ungemindert, sondern in erfreulichem und bewundernswertem masze gesteigert. der plötzliche, völlig unerwartete schlag erregte die gröste bestürzung, die lebhafteste teilnahme auf der universität, in der stadt, im ganzen lande; die durch abordnungen des staatsministeriums, des obersten schulrats, der schwesteruniversität Erlangen und vieler höheren schulanstalten zu einer groszartigen feier gestaltete beerdigung gab zeugnis von der bedeutung des heimgegangenen, von der verehrung, die er genossen. der rector der universität, der decan gaben diesen empfindungen am grabe warmen und beredten ausdruck. 'unter all der trauer', durfte jener, der ausgezeichnete Germanist von Lexer, aussprechen, 'die um dies offene grab wie eine schwarze wolke sich lagert, erhebt sich aber doch das lichte trostreiche bild, dasz hier ein volles, reiches, harmonisches, bis zum letzten tage schaffensfreudiges, von krankheit und altersgebrechen fast unverändertes leben seinen abschlusz gefunden hat: und dies bild von ihm soll fortan in unserem gedächtnisse haften!'

Breslau. M. Hertz.

Aachen, Neusz, Coblenz, dann director in Emmerich, Münster und Köln, wo er von 1856—1884 das Marzellen-gymnasium leitete und auch bis zu seinem im februar 1889 erfolgten tode lebte — sei hervorragend gewesen durch die macht seiner persönlichkeit und den tiefgreifenden, stillen einflusz, den er gleichmäszig auf schüler und untergebene ausgeübt habe. selbst ausgezeichnet durch sittlich religiösen ernst, durch hohe und edle gesinnung habe er seine schüler mit dem ganzen idealen gehalt der classiker zu erfüllen gewust. den schriftstellern, die er selbst in der schule erklärt, gälten auch seine gröszeren litterarischen arbeiten; zu nennen sei 'einheit der Ilias', 'die Philippischen reden des Demosthenes', welch letzteres bedeutende werk die frucht der jahre nach seiner amtsniederlegung sei. der verstorbene schulrat Vogt habe einmal vom unterrichte Ditges' gesagt: den Horazischen liedern, den Homerischen epen sei er in seinen mannesjahren nicht näher getreten als in jenen stunden, wo Ditges sein lehrer gewesen sei. bei der kraft und dem werte von Ditges ganzem wesen sei sein erziehender einflusz von seinem lehrenden völlig untrennbar gewesen. allzeit leerem schein abhold habe er, dessen hohe imposante gestalt der völlige ausdruck des geistigen wesens des mannes gewesen sei, solchen eindruck gemacht, dasz in seiner gegenwart die unwahrheit sich nicht hervorgewagt habe. die lehrer, die das glück gehabt hätten unter Ditges zu wirken, könnten es nicht genug hervorheben, wie ruhig er die eigenart anderer habe gewähren lassen; ja selbst schwächen sei er mit schonung entgegengetreten und besonders schwache lehrer habe er durch liebevolles eingehen auf ihre eigentümlichkeiten zu heben verstanden. anderseits habe er eine ganz eigne art der ablehnung von schlechtem und verkehrtem gehabt, die ihren eindruck nie verfehlt habe. in dem dahingeschiedenen sei der typus eines schulmannes verkörpert gewesen, wie er jetzt schwer zu finden sei. wir lebten in der zeit der vervollkommneten methode, erzielten zweifellos beim unterricht abfragbare einzelheiten des wissens in menge, aber das persönliche einwirken vom menschen zum menschen schwinde beim heutigen unterrichten; da erinnere man sich gern der männer, die mit der vollen kraft ihrer persönlichkeit und mit der völligen hingabe an das classische altertum die lust und liebe zu diesem studium ihren schülern für das ganze leben eingepflanzt hätten. des am 13 december des vorigen jahres dahingeschiedenen prof. dr. Wilh. Crecelius gedachte oberlehrer Evers (Düsseldorf, gymn.): nicht nur bei seinen Elberfelder amtsgenossen und schülern, sondern bei der gesamten rheinischen lehrerschaft und gelehrtenwelt sei der einfache, anspruchslose mann, der auf so vielen gebieten so genau bewanderte, immer zu fördernder auskunft bereite gelehrte, der dabei so harmlos zu scherzen und so witzig zu plaudern verstanden habe, beliebt und gefeiert gewesen. mit recht werde Crecelius eine zierde des deutschen lehrerstandes genannt: er sei kenner eines wissensgebietes von erstaunlichem umfange gewesen. wie er nicht blosz den köpfen seiner schüler etwas beigebracht, sondern auch ihre herzen für seinen unterricht gewonnen habe, so habe er auch weit über das gebiet der schule hinaus lust und liebe zur erforschung der vaterländischen geschichte und litteratur geweckt und gefördert. von Vilmar sei dem 14jährigen knaben im zeugnis bemerkt worden, dasz er die gröste anspruchslosigkeit und bescheidenheit bei überraschend groszem und sicherem wissen zeige; eine 40jährige thätigkeit habe ihn als muster von gewissenhaftigkeit und berufstreue bewährt. was Crecelius als gelehrten angehe, so habe er das sanskrit sowie die entlegensten deutschen mundarten aufs genaueste gekannt, die ältere deutsche litteratur wie wenige beherscht, im classischen altertum, im hebräischen, in der theologie, in den naturwissenschaften eingehende kenntnisse besessen, so dasz er in wahrheit ein vir doctrinae copiae insignis gewesen sei. kein wunder, dasz ihm bei der feier seines 25jährigen jubiläums von seinen schülern, von dem gesamten bergischen

halber sei es angeführt — in den fällen, wo die eltern dispensationen für ihre kinder nachsuchten. wenn die ferien samstag um 10 uhr begännen, so sei immer eine anzahl von eltern da, welche das zeugnis am freitag haben wollten, um mit dem zug um 9 uhr bereits abzufahren. diese eltern dächten nicht daran, dasz mit dieser einen dispensation von der einen pflicht das erziehungswerk in der wurzel geschädigt werde, dasz in der schülerseele sich das dispensationsgesuch in den satz umsetze: auf eine stunde unterricht, d. h. pflichterfüllung kommt es nicht an. solchen eltern es zum bewustsein zu bringen, dasz hier ein lebensprincip der schule gefährdet werde, erfordere viel mühe. ein zweites beispiel, worin sich die elternschwäche zeige, sei ein sehr häufiges phänomen, nemlich der wahn, ihr sohn sei unfähig die unwahrheit zu sagen. habe der junge aus irgend einem anlasz in der schule eine strafe, vielleicht schläge bekommen und stelle er zu hause den sachverhalt zu seinen gunsten dar, dann eilten die eltern entrüstet zum director und erklärten: mein Anton hat alle fehler, aber er lügt — nie. in solcher erklärung liege eine lächerlichkeit. mit der behauptung, der schüler lüge nie, werde imputiert, dasz der lehrer, der doch seinem amte, seinem eide gemäsz in erster linie auf glaubwürdigkeit anspruch habe, im schwersten unrecht sei, während es doch dem knaben in seiner erregung unmöglich sei, die wahrheit zu erkennen, geschweige zu sagen, derselbe vielmehr die sache so darstelle, wie sie sich ihm in seiner egoistischen phantasie am vorteilhaftesten darstelle. in solchen fällen müsse die schule in aller ruhe und festigkeit die eltern in ihre schranken zurückweisen. ein anderes beispiel sei das verhalten vieler, sonst vielleicht gar nicht übler elternhäuser zur versetzungszeit. auch bei intelligenten eltern koste es grosze mühe klar zu machen, dasz die nichtversetzung ein wohlüberlegter richterspruch eines ganzen collegiums sei und dasz es schädlich sein würde, wenn der sohn in die folgende classe käme. frage man weiter nach den quellen aller dieser irrungen, so ergebe sich, dasz die eltern von der schule die berücksichtigung der individualität, deren nur das elternhaus fähig sei, bis in ihre geringsten schattierungen hinein verlangten, indem sie gänzlich verkännten, dasz die schule selbst ein staat, ein staat im kleinen sei, dasz dieselbe dem sohne des millionärs wie dem des briefträgers das gleiche masz zumesse, sie unter das gleiche gesetz beuge. hier solle man sich auch vor compromissen hüten: die schwäche der erziehung des elternhauses sei, dasz sie das staatliche, das für alle geltende vermissen lasse, ihre stärke beruhe dagegen in der individuellen behandlung; umgekehrt sei das allgemeine die stärke der schule, welche einen fehler begehen würde, wenn sie allzu weit auf das individuelle eingehen wollte: wohl wisse er, dasz edle idealisten die häuslichen arbeiten und die häusliche lectüre des sextaners mit sorgfältiger berücksichtigung der individualität eines jeden schülers weise regeln wollten. das sei ganz schön, aber dann sei auch fühlung mit 50 elternhäusern nötig. wo sei die zeit dazu? unmöglich sei die forderung zu erfüllen. er komme zu einem andern bestreitbaren punkt. klar sei, dasz die schule durch die häuslichen aufgaben in das haus übergreifen müsse. hier sei ein guter boden, auf dem elternhaus und schule gemeinsam wirken sollten. die hausaufgaben müsten wir mäszig berechnen und unter dem gesichtspunkte, dasz der schüler arbeiten lerne, ohne dasz ihm der lehrer auf dem halse sitze, dasz er von sexta an allein, selbständig und ohne unmittelbare einwirkung lerne. man habe aber der schule eine unmittelbare controle vindiciert, indem man zur einführung von hausbesuchen übergegangen sei. dasz man auszerdem noch in paragraphen eine bestimmte zeit für die hausaufgaben angesetzt habe, möge an und für sich gut sein, aber man sei wiederum weiter gegangen und habe bestimmt, dasz nach dunkelheit, im winter nach 6 uhr der schüler nicht mehr über die strasze gehen dürfe. wenn dies wirklich gesetz

wo nemlich junge leute vom betreffenden alter die erlaubnis zum wirtshausbesuch hätten, da trete ein gefährliches moment auf: das der genossenschaft, der corporation; es bildeten sich schülerverbindungen, wie sie Pilger geschildert habe. was für ein ton in denselben hersche, sei allgemein bekannt: die gröste geschmacklosigkeit reisze ein, die unmäszigkeit mache sich breit, jegliches wahrheitsgefühl werde systematisch untergraben. ein weiteres sei, dasz durch die erlaubniserteilung der wirtshausbesuch zum regelmäszigen, zur gewohnheit werde, während er bei einem verbote nur einzeln stattfinde. allerdings sei die durchführung des verbotes in jeder gröszeren stadt schwer, aber schon das vorhandensein desselben hemme den wirtshausbesuch bis zu gewissem grade. den eltern erweise man mit dem verbot einen groszen dienst; dieselben seien schwach, hätten nicht die nötige kraft, so dasz sie die unterstützung von seiten der schule willkommen hieszen. auch habe er noch nicht erfahren, dasz durch das verbot das verhältnis zwischen lehrern und schülern eine trübung erfahre. reisze man aber diesen einen damm ein, so werde das übel eine gewaltige ausdehnung erfahren. oberlehrer Lutsch (Elberfeld, gymn.): niemand denke daran, den schülern verbindungen zu gestatten; es handle sich nur um die freigebung eines oder zweier anständiger locale, in denen bessere gesellschaft verkehre, weiterem werde man schon entgegentreten können. director Henke (Barmen, gymn.): eines schicke sich nicht für alle. in Barmen könne man den wirtshausbesuch nicht hindern, da die jungen leute über geld verfügten, für 10 pfennige nach Elberfeld fahren und in jeder strasze kneipen finden könnten. deshalb habe er den schülern ein wirtshaus, wo auch honoratioren der stadt verkehrten, gestattet; die jungen leute kämen auf eine stunde dorthin; keine conspiration gegen die schule finde statt. man dürfe nicht alles über einen leisten schlagen; die jeweiligen verhältnisse der stadt seien entscheidend. in Barmen kämen die schüler nicht zusammen, im gegenteil, ein corpsgeist, wie er ihn der jugend wünschte, sei nicht vorhanden; das familienleben sei eben stark ausgeprägt. er fasse die sache nicht so auf, dasz jetzt dem trinken thür und thor geöffnet werden solle, sondern meine, dasz director und lehrercollegium in der einzelnen stadt den verhältnissen gemäsz über wirtshausbesuch entscheiden sollten; das recht darüber sollte jeder einzelnen schule eingeräumt werden. prov.-schulrat Deiters: die frage sei officiell noch eine offene, doch sei ihm die auffassung Uppenkamps sympathisch. man dürfe nicht auszer acht lassen, dasz es sich hier um ein axiom handele, welches in dem herzen der schüler und lehrer feststehe, nemlich dasz der wirtshausbesuch sich für schüler nicht gehöre. er habe die empfindung, als ob man durch solches freigeben des wirtshausbesuches ein bedürfnis anerkenne, was nicht berechtigt sei. Jäger habe von dem elternhaus ein verhältnismäszig trübes bild entworfen; nehme man noch die these hinzu, welche diesem selben hause die individuelle erziehung ganz zuweise, so erscheine dieselbe doch recht gefährdet. er nehme den vorher gesetzten fall: die eltern glauben, dasz ihr sohn keiner unwahrheit fähig ist; die schule weisz das gegenteil. habe nun die schule, die hier auf sittlichem gebiete etwas beobachtet habe, was den eltern verborgen sei, nicht die pflicht einzugreifen? er nehme ein anderes gebiet: ein schüler zeige zerstreutheit, die mutter aber sehe im wesen des kindes nur lebhaftigkeit. wer bekämpfe den fehler? offenbar müsse doch, wenn das elternhaus es nicht thue, die schule sich dieser pflicht unterziehen. auch in den andern thesen finde er ähnliches, dem er nicht beistimmen könne, so der anwendung des beneficia non obtruduntur. Jäger: er sei dem vorredner dankbar, weil er die thesen angegriffen, bzw. vor misdeutungen geschützt habe. ihm selbst liege einmal daran zu betonen, dasz die individuelle erziehung dem hause, die allgemeine der schule zufalle, zum andern, gegenüber der thatsache, dasz man heutzutage zu groszen wert auf die berück-

vor. in der litteratur begegne man wenigen vertretern dieser anschauung, in gesprächen aber desto häufiger. richtig sei ja bei dieser auffassung, dasz im wissenschaftlichen, idealen weiterstreben die beste gewähr für guten unterricht liege; man fürchte aber, dasz die pädagogische aufgabe des lehrers dabei zu kurz komme, sich auf eine äuszerliche routine beschränke. die zweite richtung sei die ganz entgegengesetzte: sie sehe in den volksschullehrerseminarien idealanstalten und fordere die übertragung der vielfach bewunderten einrichtungen derselben auf die höheren schulen; der apparat, mit dem diese richtung den lehrer ausstatte, sei bekannt; vorblick, durchblick, einblick, umblick, ausblick, überblick usw. spielten dabei eine grosze rolle. in der mitte dieser beiden richtungen halte sich die dritte; sie sage: unterrichten und erziehen ist eine kunst, die ihre besondere technik hat. man könne ein groszes wissen besitzen ohne die kunst es pädagogisch verwenden zu können; da nun keine kunst ohne technik existiere, so müsse man auch den lehrer mit dem nötigen rüstzeug ausstatten, jedoch ohne ihm eine schematische einseitigkeit aufzuzwingen und ohne seine eigenart zu zerstören. dieser auffassung sei man auch an vielen schulen gefolgt, nur seien die directoren wegen mangels an zeit nicht immer in der lage sich so eingehend, wie sie wohl wollten, mit den probanden zu beschäftigen. wenn die elenden schreibereien, die den directoren oblägen, die aber ein guter feldwebel zweckdienlich erledigen könne, aufhörten, dann wäre das vielbesprochene seminar vielleicht gar nicht nötig. indem er sich zu dieser richtung bekenne, wolle er sich einige andeutungen über die art der vorbereitung, wie er sie sich denke, gestatten: unerläszliche voraussetzung für den lehrer sei neigung zum lehrerberuf; auf der universität sei vorab eine gründliche fachbildung zu erwerben, aber unter fernhaltung jeder praktischen pädagogik, da nur wissenschaftliches auf die universität gehöre. es gelte also zunächst gründlich wissenschaftliches arbeiten zu lernen und im übrigen die sorge um die lehrthätigkeit der zukunft zu überlassen. die wohl vorhandene gefahr auf der universität zu versimpeln müsse vermieden, dagegen die ars vivendi, die humanitas, der tact und ton mit menschen zu verkehren erworben werden. ein gutes und fertiges zeugnis müsse den abschlusz der universitätszeit bilden. so ausgerüstet trete der candidat bei einer schule zunächst zum vorbereitenden hospitieren ein, um seine künftigen schüler und die art des unterrichtens kennen zu lernen. während der vier wochen, die dies etwa dauere, sollten ihm auch unterweisungen durch den director zu teil werden, jedoch deren nicht allzu viele; auch ein gutes pädagogisches werk, am besten eine der monographien von Eckstein, Jäger, Münch, sei durchzuarbeiten. mache darauf der junge lehrer den ersten praktischen versuch des unterrichtens, dann heisze es für den director zwei extreme zu vermeiden: einmal dürfe der candidat sich nicht gänzlich selbst überlassen bleiben, zum andern ihm kein schematismus aufoctroiert und dadurch seine individualität eingezwängt werden. der unterricht, an dem der candidat geübt werde, müsse zusammenhängend und nicht ausgedehnt sein; acht bis zehn stunden in der woche genügten. statt ihm ein übermasz von anweisungen zu geben, möge man ihn zu weiterem hospitieren anhalten und dies namentlich in parallelclassen, damit er sehe, wie das, was er selbst treibe, von andern getrieben werde. solle sich sein hospitieren auf die sogenannten musterlehrer beschränken? nein, zu allen lehrern möge er gehen, namentlich zu denjenigen, die neigung zu mitteilung und unterweisung hätten, aber auch zu solchen, die nicht gerade rühmliches leisteten. die candidaten hätten weiter an allen conferenzen teilzunehmen und ihre aufmerksamkeit auf alle disciplinarfälle zu richten; allein es hätten auch besondere kleine pädagogische conferenzen stattzufinden, an denen nur die angehenden lehrer unter ihrem leiter teilnähmen, damit sie ungescheut fragen und antworten könnten; denn gerade das sich aussprechen, das

Die meisten der folgenden verbesserungsvorschläge Mahns betreffen äuszerlichkeiten, von denen ich einige mit dank zu verwerten gedenke. gegen einzelne seiner einwendungen musz ich mich jedoch wenden.

Mahn hält zunächst die zerlegung der composita oft für überflüssig, einmal für ermüdend. mich leitete bei der zerlegung der composita der gedanke, dasz der schüler bei jedem worte, welches er in dem buche liest, zuerst die zusammensetzung beachte und sich daran gewöhne, die bedeutung der präposition und des stammwortes zu erwägen, alsdann zu vergleichen, welchen gröszeren oder geringeren einflusz die präposition auf die bedeutung des wortes ausgeübt hat. liest der schüler z. b. accidit, so denkt er mechanisch an die auswendig gelernte bedeutung: 'es ereignet sich.' durch das scheinbar überflüssige, in klammer beigefügte (ad und cadit) soll er sich vergegenwärtigen, dasz accidit zunächst nur heiszt: 'es fällt zu.' aus der angeführten bedeutung des wortes ersieht er alsdann, dasz hier die präposition nicht allein die bedeutung des wortes bestimmt hat, sondern auch der sprachgebrauch seinen einflusz geübt haben musz. ich halte es deshalb auch dann immer für nötig, auf die ableitung des wortes kurz hinzuweisen, wenn sich die volle bedeutung des wortes noch nicht aus der zusammensetzung ergibt. hierdurch wird der schüler zum denken und selbständigen urteilen angeregt. dasz ein schüler, selbst unterer classen, z. b. nicht wissen sollte, incipere bestehe aus in und capere, halte ich für ausgeschlossen. dasz er aber an diese zusammensetzung in dem augenblicke denken solle, wo er die bedeutung des wortes liest, habe ich durch die in klammer beigefügte zerlegung des wortes erreichen wollen. herr Mahn verkennt daher meine absicht völlig. dasselbe gilt von der beifügung des stammwortes in klammer. gerade die entgegengesetzte meinung äuszert ein geschätzter pädagoge in einer zuschrift an mich, er sagt: 'als einen besonderen vorzug bezeichne ich meinerseits die möglichst consequente anführung der stämme.'

Bei immanis, imbecillus, oppidum habe ich die etymologische erklärung absichtlich weggelassen, da dieselbe noch völlig unsicher ist und daher für schüler keinen wert haben kann. ich bedauere sogar schon jetzt, dasz ich nicht noch einzelne etymologische erklärungen gestrichen habe, die angefochten werden können. den 'lehrer' zu belehren ist nicht der zweck des buches; denn ich setze voraus, dasz jeder philologe mit den elementen der synonymik vertraut ist, und die elemente der synonymik soll auch meine schulsynonymik nur bieten. dem lehrer könnte höchstens eine praktische zusammenstellung der synonyma erwünscht sein.

In einem besonderen abschnitte die modificierende kraft der präposition zu behandeln, halte ich für nutzlos. die schüler würden jene gelehrte abhandlung über die kraft der präposition mit scheuer ehrfurcht einfach übergehen. bei einer wissenschaftlichen synonymik wäre ein solcher abschnitt allerdings erforderlich.

Das ob in opprimere hat die bekannte bedeutung von 'an — heran', es heiszt also eigentlich 'an jemand herandrängen' = 'jemand anfallen, überfallen'. die bedeutung 'plötzlich' liegt hier nicht in der präposition allein, sondern in der weiterbildung der bedeutung des verbums durch den sprachgebrauch. bei adimere hätte ich zur deutlichkeit beifügen können 'eigentlich etwas an sich nehmen', wie es auch Tegge (studien zur lateinischen synonymik s. 102) erklärt. herr Mahn irrt sich, wenn er meint, Tegge leite adimere von abimere ab. eine solche ableitung halte ich überhaupt für sehr unwahrscheinlich.

In desiderare ist mir wenigstens die ableitung von de und siderare, ebenso wie in considerare, nicht zweifelhaft; allerdings ist die ableitung der bedeutung in considerare viel einfacher. Mahn erklärt desiderare = die gestirne herabsuchen und leitet daraus 'sich sehnen nach' ab. die endung are = 'machen' und de = 'herab' sollen diese bedeutung

63.

DAS WESEN DES GYMNASIUMS. FESTREDE ZUM GEBURTSTAGE SEINER MAJESTÄT DES KAISERS UND KÖNIGS AM 27 JANUAR 1890 VON DR. FRIEDRICH ALY. Berlin 1890. R. Gaertners verlagsbuchhandlung (Hermann Heyfelder). 20 s. 8.

Allmählich kommt es immer weiteren kreisen zum bewustsein, dasz die gymnasialreformfrage, die vor allem beantwortung verlangt, nicht lautet: 'soll das gymnasium reformiert werden oder soll es (im wesentlichen) bleiben, wie es ist?' sondern: 'soll lehrstoff und lehrplan des gymnasiums verringert resp. vereinfacht werden oder soll das schülermaterial ein anderes werden?' denn es läszt sich nicht leugnen und wird auch kaum noch geleugnet, dasz für die weit überwiegende mehrzahl unserer gymnasiasten, die nur aus äuszeren gründen um der 'berechtigungen' willen das gymnasium besuchen, dieses die denkbar ungeeignetste vorbereitung für das praktische leben gewährt. lehrstoff und lehrplan gründlich zu verändern d. h. das wesen des gymnasiums zu zerstören, nachdem es jahrhunderte lang die ersprieszlichsten dienste geleistet, das kann wohl leichthin ein sensationslüsterner journalist empfehlen, ein verantwortungsvoller minister aber nur dann unternehmen, wenn alles andere vergebens versucht ist. was aber das reformierte und sich selbst wiedergegebene gymnasium zu leisten vermag, das führt der bekannte schulpolitiker und begründer der 'blätter für höheres schulwesen', dr. Friedrich Aly, in seiner rede über das wesen des gymnasiums in ruhiger und vornehmer, geschmackvoller und fesselnder weise aus. um seinen standpunkt zu charakterisieren, wollen wir nur ein paar sätze dieser schrift mitteilen: 'das gymnasium, heiszt es s. 10, welches augenblicklich mit einer groszen reihe von berechtigungen und sogar mit einer art von monopol ausgestattet ist, bedarf aller dieser privilegien in keiner weise; es würde im gegenteil seiner aufgabe weit eher gerecht werden können, wenn ihm alle befugnisse mit einem schlage genommen würden, wenn ihm nur die einzige vergünstigung belassen würde, seinen abiturienten die reife zu universitätsstudien zuzusprechen. das gymnasium erhebt auch durchaus nicht den anspruch, dieses recht allein besitzen zu wollen. wenn es der kgl. staatsregierung gefallen sollte, den abiturienten der realgymnasien weitere berechtigungen einzuräumen, so würde das wesen des gymnasiums durch diesen wettbewerb nicht gefährdet werden. es würde allerdings eine anzahl von gymnasien in kleinen städten, die schon heute ein kümmerliches dasein fristen, dem nichts verfallen oder einer umwandlung in lateinlose anstalten entgegengehn. aber die wahren freunde des gymnasiums erblicken in einer verminderung der gymnasien ein wahres glück für die schulen wie für den staat, sie erhoffen von der verringerung der quantität eine steigerung der qualität.'

OELS IN SCHLESIEN. LEOPOLD REINHARDT.

NAMENSVERZEICHNIS

DER AN DIESEM BANDE BETEILIGTEN MITARBEITER.

37

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK.

Herausgegeben unter der verantwortlichen Redaction

von

Dr. Alfred Fleckeisen und **Dr. Hermann Masius**
Professor in Dresden Professor in Leipzig.

Einhundertundeinundvierzigster und einhundert-
undzweiundvierzigster Band.

Zwölftes Heft.



Leipzig,
Druck und Verlag von B. G. Teubner.
1890.

ZWEITE ABTEILUNG (142. BAND).